



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE VIANA DO CASTELO

# DAS PERCEÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA AO IMPACTO DO TRABALHO COLABORATIVO E DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.

Maria Manuela Pereira Alves

Escola Superior de Educação

2021





INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE VIANA DO CASTELO

Maria Manuela Pereira Alves

**Das perceções dos professores sobre Supervisão  
Pedagógica ao Impacto do Trabalho Colaborativo e da  
Supervisão Pedagógica no desenvolvimento profissional.**

Curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Professor Doutor César Sá

Abril de 2021



## Agradecimentos

---

No decurso da realização deste trabalho tive a colaboração de pessoas que demonstraram a sua generosidade ao estarem presentes e me apoiarem de forma incondicional. Embora as palavras sejam insuficientes para expressar a minha gratidão, quero dirigir àqueles que me apoiaram algumas palavras de afeto e de agradecimento:

Um primeiro agradecimento é dirigido ao Professor Doutor César Sá, por gentilmente me ter orientado na elaboração deste trabalho. A orientação científica proporcionada, baseada no rigor e objetividade, a compreensão e incentivos constantes foram fundamentais e marcantes, contribuindo para o meu enriquecimento pessoal e profissional.

Quero dirigir um agradecimento especial à Professora Doutora Linda Saraiva, por ter partilhado comigo os seus conhecimentos no âmbito do tratamento estatístico de dados. A sua compreensão, apoio e incentivo foram fundamentais.

Aos Professores do Mestrado em Supervisão Pedagógica, agradeço os conhecimentos que me propiciaram.

Aos meus pais, pilares fundamentais na minha vida, agradeço a presença em todos os momentos, principalmente, nos mais difíceis.

À Isabel Nóvoas expresso o meu agradecimento pela sua amizade, pelas palavras de estímulo e apoio constante.

Agradeço a influência que a Olinda Sousa tem no meu desenvolvimento profissional e pessoal, pois a sua amizade, lealdade, dedicação e enorme profissionalismo, são para mim uma enorme referência.

À Cláudia Calçada agradeço o apoio, o incentivo constante e a amizade.

Aos Diretores dos Agrupamentos de Escolas, aos Coordenadores de Departamento e aos Professores que participaram neste estudo, agradeço o tempo disponibilizado e a colaboração, pois sem eles não seria possível ter realizado este trabalho.

Na conclusão de mais uma etapa na minha vida académica, agradeço de forma reconhecida a todos.



## Resumo

---

Sendo a atual sociedade alvo de constantes mudanças, também a educação tem sido palco de diferentes reformas. Os professores têm de se adaptar a todas estas mudanças, procurando melhorar a sua prática de modo a atingir uma melhor qualidade de ensino. Neste âmbito, o trabalho colaborativo e a supervisão pedagógica, assumem cada vez maior importância, enquanto conceitos que se conjugam no intuito de promover o desenvolvimento profissional dos professores.

A noção de desenvolvimento profissional surge inerente a todas as mudanças, suscitando ao professor a capacidade de enfrentar situações imprevistas e de se adaptar às solicitações institucionais e organizacionais. A aposta na formação inicial, mas sobretudo na formação contínua, poderá ser a solução para uma verdadeira mudança e inovação nas conceções e práticas docentes, revertendo práticas profissionais muito caracterizadas por contextos de ensino mais individualistas e isoladas, que parecem caracterizar ainda a cultura profissional docente.

O presente estudo foca-se na relevância da supervisão pedagógica no atual contexto educativo, pois para além da importância preconizada pela legislação em vigor, constitui uma área de conhecimento que surge como interface comunicativa de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

O presente estudo visa perceber as perceções de supervisão pedagógica que possuem os professores e compreender a potencialidade do trabalho colaborativo e da supervisão pedagógica no seu desenvolvimento. Pretende-se também perceber de que forma os professores envolvidos num processo de supervisão pedagógica, percecionam mudanças a nível profissional e pessoal.

Considerando os objetivos transformacionais, direcionados para o desenvolvimento profissional e pessoal, que se pretendem alcançar, o presente estudo enquadra-se num paradigma qualitativo, tendo-se recorrido à investigação-ação. Com base em processos de supervisão pedagógica, nomeadamente, na observação de aulas, pretendeu-se incentivar a reflexão e a partilha conjunta, em contexto de sala de aula. Em suma, o presente trabalho ambiciona perspetivar a supervisão pedagógica como um processo fundamental de acompanhamento e reflexão, que resulta na melhoria e na eficácia do ensino, bem como, no revigoramento e na auto-organização pessoal e profissional docente.

**Palavras-Chave:** Supervisão Pedagógica; Trabalho Colaborativo; Desenvolvimento Profissional.





## Abstract

---

In a society in constant change, it is irrefutable that education has also faced transformation, based on several reforms. Teachers have to adapt to all these changes, trying to enhance their practices so as to achieve a better quality in their teaching process. In this scope, collaborative work and pedagogical supervision have assumed a greater role as concepts that can combine in order to foster the professional development of teachers.

Professional development is connected to all types of change, which gives the teacher the ability to face unforeseen situations and adapt to institutional and organizational requirements. The support given to preservice, but especially to in-service training programs, may be the key to a meaningful change and to the innovation in the mindset of teachers and their teaching practices. This may reverse isolated and individualistic teaching and learning backgrounds, which still marks the professional teaching culture.

This study aims at knowing the teachers' perceptions of pedagogical supervision and understanding in which way collaborative work and pedagogical supervision can maximize their professional development. It is also our goal to understand how teachers who are involved in pedagogical supervision understand change at professional and personal level.

Having into account the transformational goals aimed at, towards personal and professional development, this study follows a qualitative framework which includes action-research. Using pedagogical supervision processes, such as class observation, we also expected to encourage practices like sharing and joint reflection in the classroom. To sum up, this work aims at recognizing pedagogical supervision as a fundamental process of regulation and reflection, leading to the enhancement and effectiveness of the teaching process, as well as the personal and professional reinforcement and self-organization.

**Key words:** Pedagogical Supervision; Collaborative Work; Professional Development.



## ÍNDICE

---

Agradecimentos	I
Resumo	III
Abstract	V
 <b>Capítulo I</b>	
Introdução	1
Contextualização do estudo	5
Problema, questões e objetivos de investigação	9
 <b>Capítulo II – Fundamentação Teórica</b>	
Supervisão Pedagógica – Evolução histórica e enquadramento legal	13
Conceito de Supervisão Pedagógica	16
Cenários de Supervisão Pedagógica	19
O Ciclo da Supervisão Pedagógica	23
Supervisão Pedagógica e Avaliação do Desempenho Docente	25
Papéis e competências do supervisor pedagógico	28
Trabalho colaborativo entre professores	33
Constrangimentos ao trabalho colaborativo	40
Desenvolvimento profissional dos professores	42
 <b>Capítulo III – Metodologia</b>	
Método	47
Opção por uma metodologia de investigação	47
Opção pelo paradigma qualitativo	47
A investigação-ação como design de estudo	51
Fases do processo de investigação-ação	53
Contextualização do estudo e caracterização dos participantes	55
Participantes	55
Desenvolvimento da investigação	57
Recolha de dados	60
Questionário aos professores	62
Entrevistas	63
Observação direta/participante	64

Notas de campo	65
Grelhas de observação	65
Procedimentos de recolha de dados	66
Estratégias de análise e tratamento dos dados	66
 <b>Capítulo IV – Apresentação e discussão dos resultados</b>	
Apresentação dos resultados do questionário aos professores	69
Apresentação dos resultados da entrevista aos diretores	86
Apresentação dos resultados da entrevista aos coordenadores de departamento	93
Apresentação dos resultados da entrevista inicial à professora titular de turma	100
Apresentação dos resultados da entrevista final à professora titular de turma	103
Resultados do Ciclo de Observação de Aulas	107
Breve triangulação de resultados	111
 <b>Capítulo V – Discussão dos resultados</b>	113
 <b>Capítulo VI – Conclusões, limitações e implicações do estudo</b>	129
 Referências bibliográficas	135

<b>Anexos</b>	<b>143</b>
Questionário aos Professores	145
Guião de entrevista aos diretores	155
Guião de entrevista aos coordenadores de departamento	159
Guião de entrevista inicial à professora titular de turma	163
Guião de entrevista final à professora titular de turma	167
Transcrição integral das entrevistas aos diretores	169
Análise de conteúdo das entrevistas aos diretores	197
Grelha de categorização das entrevistas aos diretores	203
Transcrição integral da entrevista aos coordenadores de departamento	207
Análise de conteúdo das entrevistas aos coordenadores de departamento	235
Grelha de categorização das entrevistas aos coordenadores de departamento	241
Transcrição integral da entrevista inicial à professora titular de turma	245
Transcrição integral da entrevista final à professora titular de turma	251
Grelha de registo de aula observada	255
Notas de campo	256
Reflexões	257
Apontamentos/Observações da investigadora	258
Aula observada n.º 1	259
Aula observada n.º 2	267
Aula observada n.º 3	273
Aula observada n.º 4	281
Aula observada n.º 5	287
Aula observada n.º 6	295

## **Índice de figuras**

Fig.1.	Supervisão, desenvolvimento e aprendizagem – Dinâmica professor e aluno	23
Fig.2.	Supervisão, desenvolvimento e aprendizagem – Dinâmica supervisor, professor e aluno	24
Fig.3.	Esquema da interação das três funções enquanto suporte à aprendizagem	32
Fig.4.	Espiral auto-reflexiva	53
Fig.5.	Fases da investigação-ação	54

## **Índice de quadros**

Quadro.1.	Tarefas do ciclo de supervisão	25
Quadro.2.	Distribuição dos participantes no estudo	56
Quadro.3.	Desenvolvimento dos ciclos de observação de aulas	59
Quadro.4.	Técnicas de recolha de informação	61
Quadro.5.	Estrutura do questionário aos professores	62

## Índice de tabelas

Tabela.1.	Caracterização pessoal e profissional dos professores	69
Tabela.2.	Observação em contexto de sala de aula	71
Tabela.3.	Aspetos positivos e/ou negativos na observação de aulas	72
Tabela.4.	Importância atribuída pelos professores à supervisão pedagógica	73
Tabela.5.	Palavras associadas pelos professores à supervisão pedagógica	74
Tabela.6.	Percepções sobre supervisão pedagógica	74
Tabela.7.	Competências/capacidades do supervisor pedagógico	75
Tabela.8.	Funções do supervisor pedagógico	76
Tabela.9.	Observação de aulas	77
Tabela.10.	Razões para não concordar com a observação de aulas	77
Tabela.11.	Responsável pela observação de aulas	78
Tabela.12.	Perfil do supervisor pedagógico	78
Tabela.13.	Papéis do supervisor pedagógico	79
Tabela.14.	Importância do trabalho colaborativo	80
Tabela.15.	Trabalho colaborativo no departamento	80
Tabela.16.	Condições necessárias para a existência de trabalho colaborativo	81
Tabela.17.	Práticas colaborativas dos professores	82
Tabela.18.	Constrangimentos ao trabalho colaborativo	83
Tabela.19.	Potencialidades do trabalho colaborativo	85
Tabela.20.	Resumo das principais verbalizações dos diretores na entrevista	86
Tabela.21.	Resumo das principais verbalizações dos coordenadores de departamento na entrevista	93
Tabela.22.	Resumo das principais verbalizações da professora titular de turma na entrevista inicial	100
Tabela.23.	Resumo das principais verbalizações da professora titular de turma na entrevista final	103
Tabela.24.	Indicadores de evidências com impactos educativos positivos no ciclo de observação de aulas	107





## Capítulo I – Introdução

---

A constante e vertiginosa mudança que caracteriza a atual sociedade suscita que o professor se assuma como um ator em incessante desenvolvimento e que perspetive a educação e as práticas profissionais como objeto de investigação, e a inovação como fundamental para a melhoria das práticas educativas. Existe a necessidade de estar preparado para o imprevisto, de acompanhar a mudança, e ao mesmo tempo de aprender com ela. Assim, assumem cada vez maior importância nas questões do ensino, da aprendizagem e do desenvolvimento profissional, o trabalho colaborativo e a supervisão pedagógica, enquanto conceitos que se tocam e se conjugam no intuito de promover o desenvolvimento e a qualidade.

Na perspetiva de Moreira & Bizarro (2010), atualmente, a supervisão pedagógica encontra-se ao serviço de ideais democráticos e transformadores da educação, distante da visão de controlo e de subordinação com que ainda é, por vezes, identificada no domínio público. Trata-se de uma atividade que visa garantir a qualidade dos processos de regulação pedagógica e profissional que devem existir nas organizações educativas. A atividade da supervisão pedagógica encontra-se associada ao estabelecimento de comunidades reflexivas nas escolas e nas instituições educativas, tendo por objetivo melhorar a qualidade das aprendizagens e o desenvolvimento profissional, mediante processos de (auto)regulação.

Segundo Santos (2012), a nível teórico, a noção de supervisão pedagógica tem sido alterada ao longo do tempo, tratando-se de um conceito polissémico, pelo que é necessário compreender o sentido que o determina no âmbito da educação. Na primeira metade do século XX, a supervisão pedagógica esteve associada a funções de inspeção, sustentando-se a necessidade de supervisionar os professores, para assegurar que estes cumpriam determinados procedimentos. Nas últimas décadas, a supervisão pedagógica tem-se assumido como objeto de estudo na área da formação de professores, não apenas na formação inicial, como na formação ao longo da vida. A supervisão pedagógica assume um papel fundamental em todos os sistemas educativos, na medida em que esta estratégia de formação de professores é potencialmente transformadora das Escolas e da forma de se trabalhar nelas. As políticas delineadas para a educação têm considerado a formação de professores como uma das suas preocupações, visando uma adaptação às exigências de uma sociedade em constante mudança que solicita ao professor/educador que por um lado, esteja em contínuo desenvolvimento, e por outro lado, perspetive a educação como objeto de investigação e a inovação como garante da qualidade das práticas educativas. Neste âmbito, é reforçada a importância da atividade supervisiva, enquanto estratégia

promotora da aprendizagem que regula e transforma as práticas. A supervisão pedagógica perspectiva-se como uma atividade ou um processo de suporte que visa a melhoria e a eficácia do ensino, o revigoramento e a auto-organização pessoal e profissional do professor, auxiliando no desenvolvimento de um trabalho de análise individual e em grupo. Deste modo, o supervisor é entendido como um facilitador do crescimento, cuja função é de suporte, de ajuda e de apoio ao professor. Neste contexto, a supervisão pedagógica é definida como “um processo de acompanhamento e de avaliação sistemáticos da prática pedagógica dos formandos, através dos procedimentos que favoreçam a experimentação e a reflexão, tendo em vista uma gradual competência pedagógica, bem como, o desenvolvimento pessoal e profissional” (Santos, 2012, p. 29).

Alarcão & Canha (2013) reconhecem também alguma indefinição concetual ao termo supervisão pedagógica, na medida em que é utilizado numa multiplicidade de campos de atuação e modos de intervenção. Essa indefinição resulta da associação de uma variedade de conceitos, nomeadamente: formação, avaliação, regulação, monitorização, gestão/administração, mediação, treino (no sentido de *coaching*), coordenação, liderança, inspeção/fiscalização. Os autores sustentam que a orientação, a regulação e a direção num determinado sentido são os elementos mais significativos da supervisão pedagógica, sendo esta definida como “um processo de acompanhamento de uma atividade através de processos de regulação que são enquadrados por um referencial e operacionalizados em ações de monitorização em que a avaliação está obviamente presente” (p.19). Neste âmbito, surge a ideia de supervisão colaborativa, modalidade em que a colaboração e a interação gerada entre as pessoas, no sentido de desenvolverem um projeto comum, são elementos fundamentais para a qualidade da atividade profissional. Quando as pessoas se aproximam para colaborar entre si, fazem-no com o intuito de alcançar através da interação com os outros, algum objetivo. Deste modo, a colaboração é entendida como um processo de realização em que diversas pessoas intervêm, o qual permite realizar ações e concretizar propósitos, encontrando-se profundamente associada à natureza das relações entre as pessoas. A colaboração remete para ideias de fundo concordantes com princípios de partilha, equidade, sobre forma de construção de conhecimento, de organização do trabalho, sobre desenvolvimento. Consiste numa atitude de abertura face ao outro e à possibilidade de autotransformação, sendo entendida como um instrumento que se encontra ao serviço do desenvolvimento das pessoas e das atividades em que elas se envolvem e, presumivelmente, também das instituições das quais fazem parte. As mesmas autoras sublinham a forte relação existente entre os conceitos de supervisão pedagógica e colaboração, na medida em que as práticas de colaboração se encontram integradas na atividade de supervisão pedagógica, visando o desenvolvimento profissional e institucional. O desenvolvimento profissional, pessoal e

institucional, exige a partilha de experiências entre os professores e a reflexão conjunta. Todavia, segundo Nobre (2016), tal poderá ser dificultado pela postura dos professores, que continuam a demonstrar resistência à presença dos seus pares, ou de outros profissionais na sua sala de aula. De acordo com a autora, a resistência que os professores parecem demonstrar à supervisão pedagógica advém da sua indefinição concetual, da variedade de conceitos que lhe surgem associados, assim como, do facto de surgir associada à avaliação do desempenho docente.

Tendo por fundamento os aspetos anteriormente referidos e atendendo à nossa experiência profissional, com o desenvolvimento do presente trabalho pretendemos por um lado, aferir que perceções de supervisão pedagógica possuem os professores e por outro lado, perceber a potencialidade do trabalho colaborativo e da supervisão pedagógica. Pretende-se avaliar a potencialidade do trabalho colaborativo e da supervisão pedagógica na melhoria das práticas dos professores, consequentemente, no desenvolvimento destes e das atividades em que se envolvem e, presumivelmente, também das instituições em que se inserem. É inegável que a atual sociedade se encontra marcada pela globalização, pela mobilidade, por progressos científicos e tecnológicos, destacando-se a provisoriedade do conhecimento. As mudanças contínuas e sistemáticas são características irrefutáveis da contemporaneidade. Para se enfrentar as complexidades da atual sociedade e responder adequadamente aos seus desafios, de forma a produzir inovação e mudança educacional, os professores têm impreterivelmente de entender a prática de supervisão pedagógica como um elemento essencial no seu desenvolvimento pessoal e profissional (Alarcão & Canha 2013).



## Contextualização do estudo

“Uma vez que os professores enfrentam expectativas cada vez maiores e mais latas relativas ao seu trabalho, bem como uma progressiva saturação de inovações e de reformas, é importante que trabalhem e planifiquem mais colaborativamente com os seus colegas, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências, em vez de tentarem lidar sozinhos com as exigências.”

(Fullan & Hargreaves, 2001, p.21)

Na última década, o trabalho dos professores alterou-se de forma significativa, intensificando-se as expectativas e difundindo-se as obrigações. Atualmente, os professores defrontam-se com expectativas maiores e mais latas, assistindo-se a constantes inovações e reformas, sendo por isso fulcral o trabalho colaborativo. De acordo com Fullan & Hargreaves (2001), é necessário que os professores trabalhem e planifiquem de forma colaborativa, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências, em detrimento do exercício de funções de forma isolada. Os autores defendem o desenvolvimento de um profissionalismo interativo nas organizações educativas, pois o sucesso dos alunos depende do desenvolvimento dos docentes e das escolas.

Para Fullan & Hargreaves (2001), a colaboração está associada a oportunidades de aperfeiçoamento contínuo e de aprendizagem ao longo da carreira. O efeito mais relevante da colaboração é o facto de reduzir o sentimento de impotência dos professores e de fomentar o seu sentido de eficácia. A forma de colaboração mais forte é o trabalho conjunto (o ensino, a planificação e a observação em equipa, a investigação-ação, o treino contínuo pelos pares, a mentoria, etc). O trabalho conjunto acarreta e desenvolve interdependências consistentes, responsabilidade partilhada, empenho, aperfeiçoamento coletivo e disponibilidade para se envolver na revisão e crítica do trabalho desenvolvido.

Na perspetiva de Lima (2002), a colaboração “é um meio para se atingir um fim mais nobre: uma aprendizagem mais rica e mais significativa dos alunos” (p.8). Neste âmbito, o trabalho colaborativo é fundamental, pois poderá apresentar-se como o ponto de partida para a melhoria da escola na medida em que possibilitará enfrentar os desafios que a atual sociedade coloca à escola, ajudando a transformar os problemas em soluções.

De acordo com Day (2001), os professores exercem as suas funções de forma isolada, afastados dos colegas durante uma grande parte de tempo, diminuindo deste modo, as oportunidades para a melhoria das práticas, mediante a observação e a crítica. Também Santomé (2006) refere que a profissão docente, como a maioria das profissões,

encontra-se marcada pela privacidade “Uma vez fechadas as portas das salas de aula, o que aí sucede (...) poder-se-á qualificar, na maioria das vezes, como segredo de confissão” (p.140).

Para Fialho (2016), a profissão docente é cada vez mais complexa, pois em contexto de sala de aula os professores deparam-se com alunos que possuem diferentes culturas, diferentes ritmos de aprendizagem, interesses e necessidades que colocam aos professores o desafio de ensinar todos, independentemente da motivação para a aprendizagem. Neste sentido, para se enfrentar as complexidades da atual sociedade, da instituição escola e do sistema de ensino, é necessário que os professores possuam práticas colaborativas e que entendam a supervisão pedagógica como um elemento essencial no seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Segundo Moreira (2010), a supervisão pedagógica é uma atividade de regulação (planificação, monitorização e avaliação) individual (auto-supervisão) e colaborativa (supervisão interpares ou vertical) dos processos de ensino-aprendizagem e de formação, cujo objetivo se centra no desenvolvimento e na aprendizagem do indivíduo. Atendendo a que a supervisão pedagógica tem por finalidade indagar e melhorar a qualidade da ação educativa, é indissociável da atividade de ensino. Neste âmbito, torna-se uma prática de transformação dos indivíduos, dos contextos de desenvolvimento humano, tendo por intuito a sua emancipação pessoal e profissional. Enquanto espaço de transformação, prevê a aquisição, o aprofundamento de competências associadas à capacidade para a tomada de decisões, para a ação coletiva, informada por valores éticos e pedagógicos, indissociáveis de processos de autonomização pessoal e profissional.

Embora em Portugal o conceito de supervisão pedagógica seja amplamente aceite, verifica-se que ainda não é consensual, encontrando-se alguma resistência, a qual poderá estar associada aos sentidos que o conceito adquire em outros contextos, onde sofre conotações de chefia, dirigismo, imposição e autoritarismo (Vieira, 1993). Para Perrenoud (2002), um dos motivos para os professores recearem a supervisão pedagógica é o facto de temerem ser julgados quando são observados, assim como, o receio de se afastarem das rotinas, do isolamento e das certezas didáticas.

De acordo com Maio, Silva & Loureiro (2010), após uma análise dos normativos sobre supervisão pedagógica, constata-se:

- Uma supervisão associada ao exercício de cargos de gestão: uma gestão de topo – o Diretor; uma gestão intermédia – Coordenadores de Departamento e Coordenadores de ano, ciclo ou curso e Diretor de Turma.
- Uma supervisão com carácter formativo, presente essencialmente, nos órgãos de gestão intermédia, possibilitando identificar fragilidades e dinamizar interações positivas

entre os agentes educativos, incitando a partilha, a experiência, a cooperação, potencializando contextos formativos nas escolas.

- Uma supervisão de cariz sumativo, associada ao processo da avaliação do desempenho docente, a qual é favorável, desde que não se limite a um simples procedimento burocrático e administrativo de controlo, mas se assevere como elemento regulador do sistema.

- Uma supervisão que incide sobre todos os domínios de intervenção profissional do professor, atendendo a que quer a supervisão pedagógica da responsabilidade do coordenador de departamento, quer a supervisão a cargo do Diretor, ocorrem sobre os diversos campos de intervenção profissional do docente.

- Um supervisor cujo perfil se equipara ao perfil profissional do professor, mas com o acréscimo da experiência adquirida no exercício de funções docentes e de gestão, bem como, pela formação realizada, que lhe conferem maior autoridade perante os pares.

Na perspetiva de Alarcão & Roldão (2010), a supervisão pedagógica ocorre em dois quadros de referência quase opostos, durante o estágio ou durante o percurso como docente. No decurso do estágio a supervisão pedagógica evidencia-se didática, teorizadora e por isso, supervisionadora do futuro professor. Por sua vez, durante o percurso como docente, apresenta-se organizativo-relacional, praticista, sem sustentação teórica, remetida à ação individual sem interferências. As autoras constatarem ainda que abundam os estudos sobre supervisão pedagógica na literatura referente à formação inicial, contudo, verifica-se escassez no que concerne à formação ao longo da vida profissional.

Também na perspetiva de Coimbra, Marques & Martins (2012), proliferam os artigos, dissertações e teses sobre supervisão pedagógica em formação inicial. Atendendo à avaliação de desempenho docente, surgiram algumas publicações sobre a relação entre formação, supervisão e avaliação e sobre a formação e desenvolvimento profissional de professores em contextos colaborativos. No entanto, as autoras referem a inexistência de investigação publicada sobre supervisão numa perspetiva de formação contínua. No mesmo sentido, Santos (2012) refere que se verifica que o conceito de supervisão pedagógica é mais utilizado ao nível da formação inicial de professores, do que na formação contínua. Salienta que os investigadores se têm debruçado sobre o significado do termo supervisão pedagógica, assim como, sobre o papel que os supervisores desempenham, verificando-se ambiguidade não apenas na definição de funções, como nas práticas que os supervisores desenvolvem. Esta falta de clareza resulta das diferentes perceções dos intervenientes no processo de supervisão pedagógica, assim como, das políticas e filosofias de educação, considerando que as diferenças não se verificam unicamente no que concerne aos objetivos da supervisão pedagógica, mas também, nas

concepções subjacentes às suas práticas. Tais diferenças provocam nos professores uma atitude de desconfiança relativamente à eficácia e à utilidade da supervisão pedagógica, sugerindo que a maioria dos professores esteja confuso e tenha sentimentos ambivalentes relativamente a ela (Santos, 2012). Face às possíveis reservas que os professores manifestam relativamente aos processos supervisivos, poderá não ser fácil a sua introdução nas escolas, limitando deste modo o potencial do trabalho colaborativo que pode advir da supervisão pedagógica.

O trabalho colaborativo entre professores pode permitir levar a cabo práticas de observação de aulas entre pares e conduzir a estratégias que potenciem espaços de debate, partilha, reflexão e construção de conhecimento. Pretende-se neste sentido, com uma abordagem colaborativa horizontal, alicerçada em processos de supervisão pedagógica, construir conhecimento profissional, contribuir para o desenvolvimento profissional e pessoal. Por conseguinte, pretende-se melhorar a qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos.

Para Alarcão & Canha (2013), as práticas colaborativas possuem um grande potencial, pois resultam da interação entre pessoas, da partilha de conhecimentos e de saber experiencial, da equidade na assunção de responsabilidades sobre os percursos de ação, proporcionando nesse processo a reconstrução do conhecimento. As experiências colaborativas de aprendizagem e de formação fomentam o desenvolvimento profissional, sendo este um processo que perdura no decurso da vida. Em contextos de formação e de aprendizagem colaborativas direcionadas para o desenvolvimento profissional, a supervisão pedagógica surge como aliada nesse propósito, atendendo a que se trata de uma atividade que visa apoiar e acompanhar o processo. A supervisão pedagógica enquanto ação de suporte ao desenvolvimento, apresenta um relevante potencial, o qual é reforçado pela participação alargada dos intervenientes, que entre si se responsabilizam também por este processo. Neste âmbito, a supervisão pedagógica perspetiva-se como uma prática de colaboração que apoia uma atividade também colaborativa.

Atualmente reconhece-se que a formação inicial é insuficiente para assegurar o bom desempenho durante todo o percurso profissional. Para se exercer uma profissão tal como a de professor, no mundo de hoje, o qual se caracteriza pelas exigentes funções suscitadas e pelas constantes e vertiginosas mudanças, é necessário envolvimento pessoal num processo contínuo de desenvolvimento, que possibilite ao Homem construir e reconstruir o seu conhecimento e a sua atuação no decurso da vida (Alarcão & Canha 2013). A prática da supervisão pedagógica torna-se assim, um elemento essencial no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, o que contribuirá para o sucesso educativo dos alunos e para o desenvolvimento da instituição escolar.



## **Problema, questões e objetivos de investigação**

Tal como temos vindo a salientar, o professor ainda exerce a sua atividade profissional na escola segundo um padrão de trabalho baseado numa cultura profissional algo individualista e isolada, parecendo existir pouca interação ou visibilidade dos pares, contribuindo para a crença no saber instituído (Day, 2001; Santomé, 2006). Este tipo de cultura profissional nada acrescenta à qualidade e eficácia do ensino, à melhoria dos contextos educativos, nem ao desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. A mudança e inovação educativa estão sempre ligadas à existência de equipas de trabalho que abordam os problemas, refletem sobre os sucessos e as dificuldades, procedendo à adaptação e melhoria das práticas pedagógicas. O trabalho colaborativo e a supervisão pedagógica são fundamentais para a transformação da atitude e do comportamento profissional dos professores, e por isso, impõe-se a necessidade de uma reflexão sobre as potencialidades destas componentes, pois conforme defendem Alarcão & Canha (2013), a supervisão pedagógica e a colaboração são conceitos cúmplices que se conjugam no intuito de promover o desenvolvimento e a qualidade, constituindo-se como recursos de pensamento e de práxis na educação.

O presente estudo centra-se na importância da supervisão pedagógica no atual contexto educativo, pois para além da relevância preconizada pela legislação em vigor, trata-se de uma interface comunicativa de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. A supervisão pedagógica impede o isolamento dos professores, atendendo à necessidade de partilharem em grupo os seus problemas e as suas realizações, para se autoconhecerem, autoavaliarem e se reposicionarem relativamente ao processo de ensino-aprendizagem, de forma a melhorarem e a inovarem as suas práticas pedagógicas. O trabalho colaborativo que pode advir da prática da supervisão pedagógica, pode ser o ponto de partida para resolver os problemas e enfrentar os desafios que são atualmente colocados à escola e aos professores.

Na perspetiva de Santos (2012) e Nobre (2016), os professores parecem demonstrar resistência à supervisão pedagógica, o que poderá dificultar a reflexão e a partilha de experiências entre os professores, limitando deste modo, o potencial desta estratégia de formação de professores. Atendendo à importância da supervisão pedagógica e do trabalho colaborativo no atual contexto educativo, é necessário fomentar e potenciar essas práticas entre os professores. Neste âmbito, recorrendo a uma abordagem colaborativa horizontal, alicerçada em processos de supervisão pedagógica, nomeadamente, na observação de aulas, entre a investigadora e uma professora titular de

turma, fomentaram-se momentos de reflexão e de partilha conjunta, com vista a melhorar as práticas e a qualidade do ensino ministrado.

O presente estudo procura dar resposta ao seguinte problema, emergente na fase atual da carreira profissional da professora-investigadora:

1. As práticas colaborativas entre professores num ambiente de supervisão horizontal poderão melhorar o desempenho profissional e pessoal do professor e, por conseguinte, contribuir para a melhoria do sucesso educativo?

Neste contexto, emergiram as questões que se seguem, as quais estão na génese do presente estudo:

1. Que perceções acerca de supervisão pedagógica possuem os professores?
2. Pode uma abordagem colaborativa horizontal, alicerçada em processos de supervisão pedagógica, nomeadamente, na observação de aulas e na reflexão conjunta das mesmas, contribuir para reformular a abordagem metodológica e estratégica no processo de ensino-aprendizagem?
3. Verificam-se transformações profissionais e pessoais nos professores envolvidos num processo de supervisão pedagógica?

Tendo em conta as questões anteriormente referidas, constituem objetivos específicos deste estudo:

1. Conhecer a perceção que os professores têm sobre supervisão pedagógica;
2. Perceber a potencialidade do trabalho colaborativo entre docentes, como forma facilitadora de um processo de supervisão pedagógica;
3. Compreender de que forma os professores envolvidos num processo de trabalho colaborativo horizontal e de supervisão pedagógica percecionam mudanças ao nível profissional e pessoal.

A pertinência deste estudo encontra-se pois, na relevância que a supervisão pedagógica apresenta enquanto ambiente e processo formativo estimulador que visa apoiar e regular o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, mas também, o desenvolvimento das instituições em que as pessoas se inserem.

Com este estudo pretende-se também fomentar a reflexão sobre a importância da supervisão pedagógica no atual contexto educativo, ambicionando-se ainda a sua futura

implementação como um instrumento e prática fundamental no processo de acompanhamento e monitorização da organização do processo de ensino, na concepção, gestão e avaliação da aula, com repercussões no desenvolvimento do profissionalismo docente ao longo da vida, mediante as dinâmicas edificadas e os processos de reflexão alcançados.



### **Supervisão Pedagógica - Evolução histórica e enquadramento legal**

Numa perspetiva histórica, a supervisão pedagógica esteve inicialmente fortemente associada a funções de inspeção, mas nas últimas décadas tem-se assumido como objeto de estudo na área da formação de professores, quer na formação inicial, quer na formação ao longo da vida. Atualmente, a supervisão pedagógica é considerada uma atividade fundamental para assegurar a qualidade dos processos de regulação pedagógica e profissional que devem existir nas organizações educativas.

Na perspetiva de Moreira & Bizarro (2010), a evolução concetual demonstra que a supervisão pedagógica se distancia de um entendimento hierárquico e de controlo da atividade docente, sendo atualmente associada ao estabelecimento de comunidades reflexivas nas escolas e nas instituições educativas, no intuito de melhorar a qualidade das aprendizagens e do desenvolvimento profissional, mediante processos de (auto)regulação.

Para Vieira & Moreira (2011), apesar da mudança iniciada nos EUA com o movimento da supervisão clínica, a partir da década de 60, e introduzido em Portugal na década de 80, a supervisão pedagógica tem uma herança histórica associada a funções de inspeção e de controlo. As mesmas autoras sustentam que “ao centrar a supervisão na sala de aula (a “clínica”) este movimento direcciona a atenção dos professores e dos supervisores/professores para as questões da pedagogia” (p.11).

De acordo com Santos (2012), ao longo do tempo, a noção de supervisão pedagógica tem sofrido alterações, principalmente a nível teórico. Muitas das definições de supervisão pedagógica valorizam diferentes componentes, conforme as teorias subjacentes e as épocas em que se situam.

No primeiro quartel do século XX, a supervisão pedagógica centrava-se num conceito muito próximo da ideia de inspeção, considerando-se que os professores tinham de ser supervisionados de forma a cumprir determinados procedimentos. Contudo, a investigação na área da educação tem vindo a demonstrar que a função do professor e da escola não é apenas de instrumentalização, transformando deste modo, também, a perspetiva de supervisão pedagógica.

No período situado entre os anos vinte e os anos cinquenta do século anterior, a supervisão pedagógica começa por deixar de ter uma função inspetiva, privilegiando-se o desenvolvimento de metodologias de ensino, mediante abordagens interativas e cooperativas. No final dos anos cinquenta, atendendo à necessidade de desenvolver um

currículo, o supervisor envolve-se na implementação dos novos programas e no acompanhamento de equipas pedagógicas, no intuito de desenvolver currículos inovadores, passando a supervisão pedagógica a ser perspectivada num sentido de liderança e a ser melhor aceite.

Por volta dos anos sessenta, a função do supervisor e o próprio conceito de supervisão pedagógica sofrem novamente alterações devido ao aparecimento da supervisão de tipo clínico, constatando-se que a partir dos anos setenta esta estratégia se expande, desenvolvendo uma metodologia especial de supervisionar professores. Deste modo, a presença do supervisor na sala de aula e as observações realizadas passaram a ser legitimadas pelas equipas das escolas e tornaram-se praticamente consentidas.

Devido às tendências da supervisão clínica, verifica-se que, a partir dos anos noventa, a supervisão pedagógica passa de um processo mais formal e autoritário para um processo mais informal, interativo e relacional. Neste sentido, trata-se de um processo de liderança, mediante modelos cooperativos. Esta nova orientação valoriza o trabalho de cooperação em grupo e visa um desenvolvimento das relações humanas de natureza democrática.

Na perspetiva de Alarcão & Canha (2013), a designação de “supervisão” no âmbito da formação de professores teve origem nos anos trinta, tendo-se popularizado principalmente a partir dos anos cinquenta, com o desenvolvimento do modelo de “supervisão clínica” nos EUA, depois importado por outros países. No âmbito da formação de professores, o modelo de supervisão clínica defendia uma atitude investigativa e colegial, baseada na confiança mútua, no respeito, na análise em conjunto dos fenómenos e no compromisso das partes. Este modelo surgiu da reação a um tipo de supervisão hierarquizada que prevalecia, o qual era considerado distante e pouco eficiente.

De acordo com Alarcão & Canha (2013), a história da supervisão pedagógica em Portugal situa-se entre 1974 e 1989, sendo que, em 1974 o termo supervisão foi utilizado pela primeira vez para referir os metodólogos e assistentes pedagógicos aos quais era reconhecida uma função fiscalizadora. Por sua vez, em 1977 surgiu o verbo “supervisionar”, o qual se referia à função desempenhada pelos professores das faculdades de Ciências, nos estágios pedagógicos profissionalizantes, cujo objetivo era ajudar a suprir lacunas da formação científica do estagiário.

No que concerne ao quadro normativo-legal português, o termo supervisão surge no Decreto-Lei n.º 287/88, de 19 de agosto, o qual se refere à criação do modelo de Profissionalização em Serviço. O termo supervisão aparece novamente no Decreto-Lei n.º 115 – A/98, de 4 de maio, o qual estabelece as estruturas de orientação educativa que colaboram com o conselho pedagógico e com a direção executiva, no intuito de promover a qualidade educativa. A constituição de estruturas de orientação educativa propõe,

nomeadamente, o reforço da articulação curricular, a organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades de turma ou grupo de alunos e a coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso. Nesta perspetiva, na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, a articulação curricular é assegurada por conselhos de docentes, enquanto nos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e no Ensino Secundário, a articulação é assegurada por departamentos curriculares.

Uma década mais tarde, face às alterações impostas por uma sociedade em constante mudança, e de modo a responder aos novos desafios relativamente à autonomia, administração e gestão escolar, é publicado o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que define que as estruturas de orientação educativa passam a designar-se *estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica*, as quais visam assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, a promoção do trabalho colaborativo e a realização da avaliação de desempenho dos docentes (art.º 42). O facto de os referenciais legislativos referirem estes órgãos como elementos essenciais no processo de organização, gestão, concretização e avaliação do projeto educativo, a substituição do termo “orientação” por “coordenação”, bem como, a atribuição de “supervisão pedagógica” coloca em relevo o seu carácter estruturante e fundamental na organização escolar.

No Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho, são referidos instrumentos e estratégias próprias da supervisão pedagógica, nomeadamente, a observação de aulas e a elaboração por parte do professor avaliado de um relatório de autoavaliação, podendo este ser entendido como parte integrante da auto-supervisão.

Também na alteração do Estatuto da Carreira Docente, mediante o Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho, é feita a referência às modalidades de supervisão pedagógica da prática docente, como forma de garantir a qualidade do serviço educativo prestado. No artigo 31.º do mesmo Decreto-Lei, é mencionada a necessidade do acompanhamento de um professor “mais novo” a realizar o período probatório, por parte de um professor integrado na carreira docente, pressupondo, deste modo, a importância da supervisão pedagógica.

A mais recente alteração ao Estatuto da Carreira Docente, o Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, regulamentado pelo Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, mostra interesse em que os cargos de gestão intermédia, nomeadamente a coordenação de departamento, seja efetuada por um professor detentor de formação especializada no domínio da avaliação ou supervisão pedagógica.

Conforme se constata, toda a legislação emanada pelo Ministério da Educação, exhibe a importância atribuída à supervisão pedagógica no sentido de melhorar as práticas docentes e promover o desenvolvimento profissional.

## **Conceito de Supervisão Pedagógica**

Efetuada uma breve contextualização histórica sobre a supervisão pedagógica, abordamos de seguida o seu conceito, constatando-se que na literatura de referência existe uma série de definições para supervisão pedagógica. Tal como inúmeros conceitos relacionados com educação, o conceito de supervisão pedagógica encerra um certo teor polissêmico. Este poderá, eventualmente, ser um dos motivos que poderá causar controvérsia na colocação em prática da atividade supervisiva.

De acordo com Moreira (2001), atualmente, a concetualização de supervisão pedagógica assume um cariz reflexivo-colaborativo. Trata-se de um processo que deve ser interativo e democrático, centrado na pessoa em formação, visando a sua progressiva transformação profissional, tornando-a profissionalmente mais competente e mais autónoma.

Na perspetiva de Garmston, Lipton & Kaiser (2002), a supervisão pedagógica possui três funções específicas, nomeadamente: melhorar a instrução; desenvolver o potencial de aprendizagem do educador; promover a capacidade da organização de criar ambientes de trabalho autorrenováveis.

Para Alarcão & Tavares (2003), a supervisão pedagógica é entendida como um processo no qual um professor ou candidato a professor, no decurso do seu desenvolvimento humano e profissional, é orientado por um outro professor, o qual em princípio possui mais informação e experiência. Segundo estes autores, a supervisão pedagógica visa o desenvolvimento profissional dos professores, e na medida em que se situa no âmbito da orientação de uma ação profissional, é também denominada de Orientação da Prática Pedagógica. A prática pedagógica reflete-se no processo de ensino/aprendizagem que, por sua vez, facilita o desenvolvimento do aluno e do professor em formação. Neste sentido, o supervisor ou orientador da prática pedagógica tem por função facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem do professor, no entanto, também ele se encontra em processo de desenvolvimento e aprendizagem. O supervisor poderá cumprir a sua função de distintas formas, nomeadamente, através da demonstração, da reflexão, da apresentação de modelos, da análise de conceitos, da exploração de atitudes e sentimentos, da análise de modelos, de jogos de simulação, de problemas a solucionar, de tarefas a realizar, etc.

Na perspetiva de Abreu (2007), a supervisão pedagógica não se trata mais da simples ação de inspecionar ou coordenar, mas consiste num processo de desenvolvimento e crescimento profissional, mediante uma atitude facilitadora de orientação, reflexão e aconselhamento.



Segundo Alarcão & Roldão (2010), o foco da supervisão pedagógica é a prática apoiada por supervisores, orientadores, seminários e tutorias que visa apoiar e regular o processo formativo. Deste modo, prepara para: atuar em situações difíceis, que suscitem adaptabilidade; observar de forma crítica; problematizar e pesquisar; dialogar; experienciar distintos papéis; relacionar-se pluralmente e multifacetadamente; autoconhecer-se no que concerne a saberes e práticas.

De acordo com Vieira & Moreira (2011), no termo supervisão pedagógica, o adjetivo refere-se, simultaneamente, “ao objeto da supervisão – a pedagogia – e à sua natureza educacional, que pode ser traduzida nas ideias de ensinar a ensinar e aprender a ensinar” (p.11). As mesmas autoras referem que a supervisão pedagógica pode ter “uma orientação transformadora e emancipatória, potencialmente transgressora e subversiva, assente nos valores da liberdade e da responsabilidade social” (p.12).

A supervisão pedagógica é entendida por Santos (2012) como um processo de acompanhamento e de avaliação, o qual favorece a experimentação e a reflexão, tendo em vista o gradual desenvolvimento pessoal e profissional do professor, no intuito de melhorar a eficácia do ensino. Neste âmbito, a função do supervisor é orientar, aconselhar e avaliar o professor de forma a que ele aperfeiçoe a sua ação educativa.

Na opinião de Alarcão & Canha (2013), a supervisão pedagógica pode realizar-se na modalidade formativa, visando-se o desenvolvimento e a aprendizagem dos indivíduos e das instituições, ou na modalidade inspetiva, fiscalizadora, que coloca a ênfase no controlo, podendo adotar uma essência preventiva ou punitiva. Contudo, também reconhecem alguma indefinição concetual ao termo supervisão pedagógica, a qual se manifesta numa diversidade de conceitos que lhe surgem associados, nomeadamente: formação; avaliação; regulação; monitorização; mediação; *coaching*; gestão/administração; coordenação; liderança; inspeção/fiscalização. Os termos formação e treino associam-se à natureza do processo de desenvolvimento patente na supervisão pedagógica. Por sua vez, a gestão/administração, coordenação, liderança e mediação, centram-se na orientação do processo supervisivo. Por fim, a monitorização, regulação, inspeção/fiscalização e avaliação, relacionam-se com a necessidade de compreender o processo e os seus resultados. Contudo, os autores verificaram que no conceito de supervisão pedagógica os elementos mais significativos prendem-se com a ideia de orientação, regulação e direção num determinado sentido. Neste âmbito, a supervisão pedagógica é definida como um processo de acompanhamento de uma atividade cuja monitorização visa a qualidade da mesma e, simultaneamente, proporciona desenvolvimento às pessoas envolvidas, que se tornam mais habilitadas para executarem, com qualidade, as suas tarefas.

Segundo os mesmos autores, a supervisão pedagógica trata-se de uma atividade contextualizadora que apresenta transformações conforme a área em que se exerce. Consta-se uma progressiva acentuação da dimensão formativa em áreas nas quais não era comum se encontrar, verificando-se deste modo, uma aproximação da perspectiva desenvolvimentista, a qual é atribuída ao conceito de supervisão pedagógica. Neste sentido, qualquer intervenção sobre os processos de realização, em qualquer área de atividade, deverá considerar o próprio processo, as finalidades por que se orienta, as pessoas que a executam e o contexto em que sucede. Verifica-se também que, conforme o âmbito da supervisão pedagógica se expande, apropria-se de conceitos como liderança e gestão, os quais são importados de outras áreas de atividade.

É mencionado por Mesquita & Roldão (2017) que as inúmeras definições do conceito de supervisão pedagógica existentes a enfatizam “como um meio facilitador do desenvolvimento de habilidades práticas, e tipicamente enfatizam um contexto de formação em que o formando (supervisionado) está em relação com um membro mais experiente da profissão (supervisor)” (p.58).

Considerando os vários autores referidos, verifica-se que o conceito de supervisão pedagógica não é estático, tendo evoluído constantemente ao longo dos tempos, tal como a cultura e a sociedade a que se refere, apresentando ainda, no presente, diferentes interpretações do conceito. Contudo, se compararmos a concepção de supervisão pedagógica atualmente com a que dominava há uns anos atrás, é possível verificar traços evolutivos, no sentido da promoção do desenvolvimento profissional, numa perspectiva menos hierarquizada e mais colaborativa, menos orientada por técnicas e normas e mais fundamentada no questionamento e na reflexão.

Em síntese, pode afirmar-se que a supervisão pedagógica visa a promoção da construção sustentada do desenvolvimento profissional do professor, produzindo capacidade de reflexão acerca e sobre a ação. Atendendo à relevância que a supervisão pedagógica tem no desenvolvimento profissional e pessoal dos professores e, por conseguinte, no alcance de mudanças bem-sucedidas, esta deveria estar totalmente instituída como um dispositivo de trabalho regular ao serviço do professor e da escola. Face à sua importância no contexto educativo, faremos seguidamente uma breve abordagem aos cenários e ao ciclo da supervisão pedagógica.

## **Cenários de Supervisão Pedagógica**

Existe uma multiplicidade de estilos de supervisão pedagógica enraizados em diferentes pressupostos teóricos, uns no âmbito de uma formação marcadamente tradicionalista, com traços comportamentalistas inscritos numa lógica de racionalidade técnica, outros, por sua vez, assentes em abordagens desenvolvimentalistas e construtivistas, de carácter reflexivo e interativo. Alarcão & Tavares (2003) sustentam que esta dicotomia não é verdadeira, defendendo que, entre uma teoria e outra, é possível encontrar vários “cenários” de supervisão pedagógica, os quais são mais virtuais do que reais, visto que não se auto nem inter excluem, verificando-se frequentemente coexistência entre si.

Os autores propõem nove cenários de práticas de supervisão: a) o cenário da imitação artesanal; b) o cenário da aprendizagem pela descoberta guiada; c) o cenário behaviorista; d) o cenário clínico; e) o cenário psicopedagógico; f) o cenário pessoalista; g) o cenário reflexivo; h) o cenário ecológico; i) o cenário dialógico. Procedemos, de seguida a uma breve definição de cada um dos cenários mencionados.

### **a) O cenário da imitação artesanal:**

Consiste na imitação por parte dos futuros professores, do mestre, do modelo, do bom professor, do prático, do experiente. Os futuros professores assumem neste processo uma atitude passiva na medida em que aprendem através da transmissão daqueles que sabem fazer. Subjacentes a este modelo estão as ideias da autoridade do mestre e da imutabilidade do saber, ligadas à convicção na demonstração e imitação como a melhor forma de aprender a fazer. Trata-se do saber-fazer que passa de geração em geração como maneira de eternizar a cultura. O sucesso ou o insucesso do cenário de imitação artesanal depende essencialmente, da existência ou não, de um bom mestre. Embora os autores reconheçam em muitos casos a eficácia deste processo, apontam fatores que podem colocar em questão a sua aplicabilidade, nomeadamente, o alargamento da formação de professores que suscita um maior número de supervisores e a exigência de saberes cada vez mais interdisciplinares e transdisciplinares.

**b) O cenário da aprendizagem pela descoberta guiada:**

Neste cenário é reconhecido ao futuro professor um papel ativo na aplicação experimental dos princípios que conduzem o ensino e a aprendizagem, na análise das variáveis do seu contexto e na inovação pedagógica, necessitando para o efeito, de conhecer diversos modelos de ensino. Pressupõe-se que os futuros professores passem por uma componente teórica e uma componente prática, e se possível, que tenham a oportunidade de observar diferentes professores em contextos diversificados, para então iniciarem a sua prática pedagógica, iniciando com situações simples e progressivamente assumir a responsabilidade total. Os candidatos a professor deviam observar diferentes professores em interação com os alunos, não com o intuito de descobrirem como é que o bom professor age, mas com a finalidade de observarem como é que o professor e o aluno reagem um ao outro.

**c) O cenário behaviorista**

Atendendo a que o futuro professor não pode dominar tudo ao mesmo tempo, uma equipa de investigadores da Universidade de Stanford desenvolveu investigações com o intuito de identificar as competências fundamentais para um jovem professor e a forma de as fomentar. Surge assim uma técnica psicopedagógica denominada microensino que consiste na observação (com recurso a gravações de vídeo) de professores a desempenharem breves tarefas com pequenos grupos de alunos. Deste modo, constata-se uma preocupação ao nível do desempenho imediato, partindo-se do pressuposto de que todos os professores executam determinadas tarefas, treinando-se, deste modo, competências pré-determinadas.

**d) O cenário clínico**

Este cenário foi desenvolvido no final dos anos cinquenta, na Universidade de Harvard. Havendo consciência de que a simples observação e discussão de aulas não eram estratégias suficientes, pois sendo exteriores à pessoa do professor, não colmatavam com as suas dificuldades, não o comprometendo com o processo de mudança, decidiu-se experienciar um modelo em que o professor fosse ele próprio um agente dinâmico, o qual devia ter uma atitude ativa e pedir a colaboração do supervisor para a análise de situações complexas. Para além do espírito de colaboração que este processo implicava, solicitava também uma atividade continuada que abrangia a planificação e avaliação em conjunto para além da observação e da análise.

e) **O cenário psicopedagógico**

Este cenário surge radicado na teoria de ensino de Stones (1984), o qual sustenta que fazer supervisão é ensinar. Embora essa teoria não seja nova, a novidade centra-se no facto de o autor a sustentar num corpo de conhecimentos provenientes da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, e de essa teoria ser comum a dois mundos que se relacionam: “a) o mundo da relação de ensino/aprendizagem que se estabelece entre o supervisor e o professor e b) o mundo da relação de ensino/aprendizagem que existe entre o professor e os seus alunos” (Alarcão & Tavares, 2003, p.29). Neste sentido, o objetivo final do processo de ensino/aprendizagem consiste no desenvolvimento da capacidade de resolver problemas e tomar decisões conscientes que possibilitam uma adaptação e acomodação às solicitações da vida e do meio ambiente. Existe um corpo de conhecimentos partilhado pelo supervisor e pelo professor. A função do primeiro é ensinar conceitos, ajudar o professor a desenvolver capacidades e competências, e através do ensino deste exercer uma influência indireta sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

f) **O cenário pessoalista**

Murphy & Brown (1970) sustentam que os professores que apresentam maior grau de desenvolvimento fomentam junto dos seus alunos a aprendizagem pela descoberta, incitam à divergência de opiniões e à expressão das próprias ideias. Com base numa perspetiva cognitiva, construtivista, o autoconhecimento é fundamental para o desenvolvimento psicológico e profissional do professor. Neste âmbito, a formação de professores deve levar em conta o grau de desenvolvimento dos professores em formação, as suas perceções, sentimentos e objetivos. No cenário pessoalista devem organizar-se experiências vivenciais e ajudar os professores a refletir sobre elas e as suas consequências, bem como, sobre as perceções que delas têm os intervenientes, principalmente o próprio professor.

g) **O cenário reflexivo**

A caracterização deste cenário é sustentada pelos estudos desenvolvidos por Schön (1983,1987), o qual defende uma abordagem baseada no valor da reflexão na e sobre a ação, com vista à construção situada do conhecimento profissional. O processo formativo deste cenário combina ação, experimentação e reflexão sobre a ação, isto é, reflexão dialogante sobre o observado e o vivenciado, de acordo com uma metodologia do aprender a fazer e refletir, que resulta numa construção ativa do conhecimento gerado na ação e sistematizado pela reflexão.

Neste cenário, a função do supervisor é crucial para ajudar a compreender as situações, a saber atuar em situação e a sistematizar o conhecimento que resulta da interação entre a ação e o pensamento. Neste sentido, o supervisor surge simultaneamente como treinador, companheiro e conselheiro, o qual deve possuir competências para orientar, estimular, exigir, apoiar e avaliar.

**h) O cenário ecológico**

Na sequência de uma supervisão de cariz eminentemente reflexivo, e na linha de uma aprendizagem desenvolvimentalista, humanista e socioconstrutivista, surge uma abordagem ecológica do desenvolvimento profissional concedida por Alarcão & Sá-Chaves (1994), inspirada no desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979).

Neste cenário, a supervisão pedagógica tem a função de propiciar e gerir experiências diversificadas, em contextos variados, e facilitar o suceder de transições ecológicas que, permitindo aos estagiários o desenvolvimento de novas atividades, o assumir de novas funções e a interação com pessoas até então desconhecidas, se constituem como etapas de desenvolvimento formativo e profissional. Neste sentido, atividades, papéis e relações interpessoais são fatores fundamentais para o desenvolvimento humano e profissional.

**i) O cenário dialógico**

No cenário dialógico, a linguagem e o diálogo crítico assumem um papel de relevo na construção da cultura e do conhecimento próprio dos professores, enquanto profissionais, e na desocultação das circunstâncias contextuais, escolares e sociais que se refletem no exercício da sua profissão.

O desenvolvimento profissional dos professores é beneficiado pela verbalização do pensamento reflexivo, sendo a linguagem dilatadora da capacidade cognitiva.

Neste cenário os professores assumem um papel fundamental sendo considerados mais no coletivo do que na sua individualidade. Verifica-se uma abordagem dialogante e contextualizadora, na qual é concedida e valorizada a voz dos professores e não a conceção hierarquizada do supervisor na procura do que é necessário corrigir no desempenho do professor. Deste modo, a autoridade do supervisor é reconhecida com base no seu conhecimento do mundo profissional e das suas competências interpessoais.

Enquanto comunidade profissional, os pares, professores e supervisores estabelecem um diálogo construtivo e têm o objetivo comum de inovar, provocar mudanças a nível educacional (Alarcão & Tavares, 2003).

Em todos os cenários referidos, a supervisão pedagógica surge sempre como um processo intrapessoal e interpessoal de formação profissional que tem por objetivo a melhoria da educação nas escolas. Embora abordem elementos diversificados, enfatizando um ou outro aspecto do processo, todos possuem laços em comum. Em consequência dessa reflexão, os autores tentam apontar um novo cenário, denominado de modelo integrador.

Para Sá-Chaves (2011), o modelo integrador trata-se de um modelo aberto e inconcluso, adaptável a diversas situações e contextos, e suscetível de uma constante autorregulação. Sustenta-se essencialmente em três ideias, nomeadamente, que o professor se encontra em constante desenvolvimento, que aprende a ensinar em ação e que o supervisor é um facilitador da aprendizagem, sendo o interlocutor entre as aprendizagens que o professor efetua e as que os alunos realizam.

## O Ciclo da Supervisão Pedagógica

Na formação de professores, a supervisão pedagógica surge como uma ação multifacetada, faseada, contínua e cíclica, na qual o processo de desenvolvimento profissional ocorre em movimentos helicoidais. Nas figuras que se seguem, apresenta-se a relação entre supervisão, desenvolvimento e aprendizagem, vista em três níveis de funcionamento, nomeadamente, a do supervisor, a do formando/professor em formação e a do aluno.

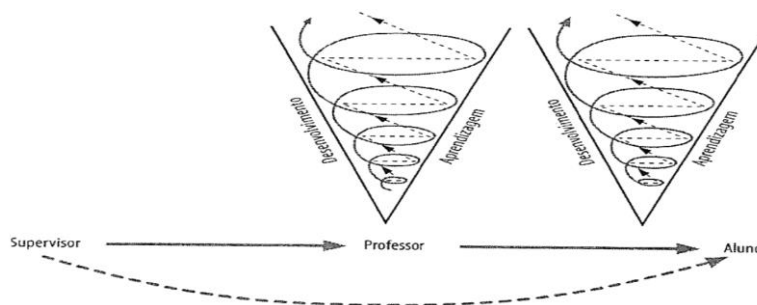


Fig.1. Supervisão, desenvolvimento e aprendizagem - Dinâmica professor e aluno (Alarcão & Tavares, 2003, p.46).

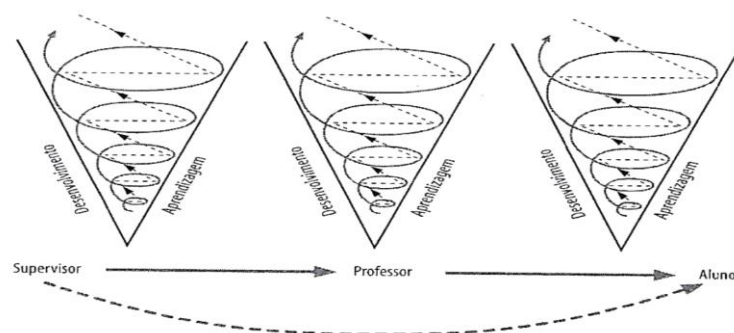


Fig.2. Supervisão, desenvolvimento e aprendizagem - Dinâmica supervisor, professor e aluno (Alarcão & Tavares, 2003, p.46).

De acordo com Trindade (2007), independentemente do modelo seguido, a supervisão pedagógica deve apresentar três etapas, nomeadamente, a pré-observação, a observação e a pós-observação.

A pré-observação trata-se de um momento de clarificação e de definição dos objetivos de observação, sendo que se observa com uma determinada finalidade. Deste modo, o observador planeia o processo de observação, selecionando ou elaborando os instrumentos a utilizar no decurso da observação, de acordo com os objetivos pretendidos.

Na fase da observação, recolhem-se informações relativas aos objetivos definidos as quais constituirão a base da discussão/reflexão numa fase posterior. A observação deve ser uma fase de rigor, na qual é necessário ter em consideração os objetivos definidos. Embora eles possam variar em cada uma das sessões, é fundamental que o observado tenha conhecimento dos mesmos. Atendendo a que no decurso da observação se pode recorrer ao uso de grelhas de observação, é importante que estas sejam elaboradas ou previamente discutidas entre o observador e o observado. Por sua vez, na pós-observação o observador e o observado procedem à interpretação das informações recolhidas no decurso da fase de observação. O ciclo da supervisão pedagógica permite confrontar diferentes perspetivas sobre o processo em estudo, encorajando a sua promoção e o seu desenvolvimento.

Com base nas três fases fundamentais do ciclo da supervisão pedagógica, anteriormente referidas, Vieira & Moreira (2011) apresentam a operacionalização deste modelo, salientando algumas tarefas gerais, conforme presente no quadro que se segue.



Ciclo de observação	Tarefas
Pré-observação	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪Promover um clima relacional facilitador da construção/negociação de saberes.</li> <li>▪Discutir as intenções e estratégias do professor relativamente à aula a observar.</li> <li>▪Compreender os fatores contextuais relevantes à observação a efetuar.</li> <li>▪Definir objetivos, enfoques e estratégias de observação entre os observadores.</li> <li>▪Desenhar/adaptar instrumentos de observação, global ou focalizada.</li> <li>▪...</li> </ul>
Observação	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪Adotar um comportamento discreto, não intrusivo, de observação.</li> <li>▪Recolher informação em função de objetivos/formas de observação definidos.</li> <li>▪Recorrer a diversas formas de registo de informação.</li> <li>▪Conciliar registos descritivos com registos interpretativos.</li> <li>▪...</li> </ul>
Pós-observação	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪Promover um clima relacional facilitador da construção/negociação de saberes.</li> <li>▪Fornecer <i>feedback</i> informativo e não ameaçador. De autoestima/ confiança do professor.</li> <li>▪Descrever, interpretar, confrontar e reconstruir teorias e práticas.</li> <li>▪Encorajar uma atitude indagatória face à prática.</li> <li>▪Avaliar o ciclo de observação.</li> <li>▪...</li> </ul>

Quadro1. Tarefas do ciclo de supervisão (Vieira & Moreira, 2011, p.29).

## Supervisão Pedagógica e Avaliação do Desempenho Docente

Considerando o papel fundamental dos professores na evolução do sistema educativo, das escolas e no sucesso escolar dos alunos, é pertinente a elaboração de um quadro de referência com indicadores que possibilitem aferir a qualidade dos serviços prestados pelos docentes. Neste contexto, a avaliação do desempenho docente (ADD) tem sido, nos últimos anos, fonte de polémica e contestação por parte dos professores e, simultaneamente, bandeira de ação do governo em matéria educativa, patente na publicação de sucessivos diplomas legislativos.

Na perspetiva de Paquay (2004), a ADD pauta-se por um lado pela regulação do desenvolvimento profissional e, por outro lado, pelo controlo focado na prestação de contas. No entanto, os professores percecionam a ADD apenas como um mecanismo de responsabilização, de avaliação às suas capacidades, conhecimentos e competências profissionais, o que contribui para intensificar a polémica entre propósitos formativos e sumativos.

Para Stronge (2010), os objetivos da avaliação do desempenho docente prendem-se com a prestação de contas, o desenvolvimento profissional e organizacional. Ela visa o aperfeiçoamento contínuo das práticas letivas e das escolas enquanto organizações. Deste

modo, a ADD é considerada fundamental e integradora de uma política escolar concertada e direcionada para o desenvolvimento profissional do professor e da escola enquanto um todo.

Neste contexto de melhoria e desenvolvimento profissional, Stronge (2010, pp. 38-39) indica seis linhas de orientação que possibilitam desenvolver e implementar sistemas de avaliação de professores de qualidade:

- Relacionar o sistema global de avaliação de professores, bem como os papéis de desempenho individual, com os objetivos da organização;
- Considerar o contexto da avaliação de professores;
- Basear a avaliação dos professores em obrigações profissionais claramente definidas;
- Utilizar múltiplas fontes de dados para documentar o desempenho docente;
- Criar e utilizar critérios de avaliação do desempenho para fazer apreciações justas ao nível da avaliação de professores;
- O sistema global de avaliação de professores deve facilitar o desenvolvimento profissional e a melhoria do desempenho.

No âmbito da avaliação do desempenho docente, a supervisão pedagógica tem sido percecionada pelos professores como uma medida implementada contra eles, uma vez que tem repercussões ao nível da progressão na carreira. Todavia, Candeias (2011) sublinha que “a avaliação surge como um processo que necessita de supervisão, pois momento a momento, passo a passo, a supervisão sustenta a avaliação” (p.370). A supervisão pedagógica trata-se de um processo que visa promover o desenvolvimento profissional do professor, numa vertente integrada, reflexiva e formativa. Por sua vez, a avaliação tem por finalidade obter dados concretos sobre a competência do professor avaliado, no intuito de lhe atribuir uma classificação. Deste modo, a supervisão pedagógica e a avaliação, embora reciprocamente complementares, exercem funções fundamentais, mas com propósitos diferentes.

De acordo com Vieira & Moreira (2011), sendo a avaliação “uma tarefa indissociável da supervisão na sua função de regulação, o conflito entre as funções de ajudar e avaliar tem de ser enfrentado e explicitado” (p. 19), reconhecendo, desta forma, a existência de um conflito entre as duas atividades. As autoras consideram que a avaliação, sendo percecionada como certificação e controlo, nem sempre corresponde aos fins educativos e formativos para os quais é aplicada, estando frequentemente ao serviço de modelos de gestão da qualidade que transformam a escola “num centro de vigilância, controlo e dominação” (p. 22) que influencia nefastamente o clima de escola e promove “a

interiorização de mecanismos de auto-punição, pelos sujeitos avaliados” (p. 22). Neste âmbito consideram que a avaliação deve antes ser colocada “ao serviço da construção de comunidades de desenvolvimento profissional” (pp. 21-22), promotoras da reflexão e partilha de sucessos e insucessos, tendo por finalidade o desenvolvimento e a melhoria da qualidade. Assim, as autoras consideram crucial o “diálogo crítico” entre supervisão e avaliação, colocando em destaque o papel formativo da avaliação de desempenho, de forma a contrariar “práticas reprodutoras de focalização tendencialmente restritiva e com um impacto redutor sobre o desenvolvimento profissional” (p. 22).

De acordo com Graça & Colaboradores (2011), a avaliação de desempenho docente deve ser implementada “para autenticar as boas práticas e áreas onde as práticas docentes podem ser melhoradas” (p. 20), tendo por último intuito a melhoria da qualidade educativa. Segundo os mesmos autores, a avaliação de desempenho deve atingir três objetivos:

- **Motivação** – o reconhecimento das boas práticas na ação docente é fonte de motivação para os professores, sendo fundamental o papel do *feedback* construtivo na melhoria do desempenho, porquanto “estimula o desenvolvimento da qualidade dos professores” (p. 21);
- **Responsabilização** – o desenvolvimento de padrões de desempenho permite assinalar tanto as boas práticas, reconhecendo os bons professores, como as áreas de melhoria, apontando necessidades de formação contínua; os docentes, por seu lado, “são responsabilizados pelo cumprimento dos seus deveres e pelo desenvolvimento de estratégias que conduzam à melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem” (p. 21);
- **Desenvolvimento profissional** – através da avaliação de desempenho docente, a escola reconhece as áreas de melhoria dos seus professores, devendo, por isso, fomentar atividades conducentes ao desenvolvimento profissional docente; os próprios professores identificam também, através da avaliação do seu desempenho, quais as suas potencialidades e quais os pontos de melhoria da sua ação, o que será facilitado pelo desenvolvimento do espírito de equipa que permite “potencializar as qualidades dos professores e ultrapassar as suas dificuldades, contribuindo para a melhoria da escola” (p. 21).

Segundo Queiroga, Barreira & Oliveira (2019), a ADD é fundamental na melhoria das escolas e do próprio professor, enquanto agente de ensino, com implicações no profissionalismo docente que se refletem na necessidade de os professores redimensionarem o trabalho pedagógico e de conceberem o processo de ensino-aprendizagem, na perspetiva de uma profissão em sistemática construção. Os mesmos autores referem que a ADD tem em conta dois objetivos: “procurar melhorar e assegurar

qualidade de ensino, tendo por base uma avaliação do tipo formativa; utilizar as informações obtidas para classificar, cujas decisões se repercutem ao nível da progressão na carreira” (p.23). Neste âmbito, constata-se que prevalecem essencialmente dois modelos de avaliação, sendo um de carácter mais formativo, baseado na avaliação interna e outro que assume, maioritariamente, uma vertente externalista, onde prevalece uma avaliação de duplo sentido, nomeadamente, sumativa e formativa.

No quadro da ADD, a supervisão pedagógica não deve ser percecionada de forma simplista, tendo como intuito a avaliação do professor, nomeadamente, a atribuição de uma menção que possibilite ao professor avaliado progredir na carreira. No mesmo sentido, Marchão (2011) defende que “se a função formativa for subalternizada por uma função apenas classificativa pode determinar uma visão não de apoio, própria dos processos de supervisão, mas hierárquica e autoritária, apenas de avaliação/inspeção” (p. 2). Neste contexto, as intenções da supervisão pedagógica são mais amplas, pois apresentam-se formativas e emancipatórias com implicações na regulação das práticas pedagógicas e no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Para que se alcance esta finalidade, e visto que os avaliadores acompanham os diversos domínios referentes ao carácter transversal do exercício da profissão docente, estes deverão possuir um conjunto de conhecimentos e competências no campo da supervisão pedagógica.

Considerando a perspetiva dos diversos autores anteriormente referidos, é possível afirmar que a supervisão pedagógica e a avaliação do desempenho docente devem ser implementadas de forma articulada, como sinergias impulsionadoras do desenvolvimento profissional e da melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos, numa organização escolar aprendente, onde a discussão, a reflexão e o trabalho colaborativo sejam uma constante. Em resumo, a supervisão pedagógica e a avaliação do desempenho docente, se tiverem em consideração o contexto em que são implementadas, podem contribuir para o desenvolvimento profissional e organizacional.

## **Papéis e competências do supervisor pedagógico**

A atual sociedade encontra-se marcada por uma evolução vertiginosa onde a incerteza, a imprevisibilidade, a complexidade tecnológica e a multiplicidade de informação são uma constante. As mudanças que a sociedade tem vindo a registar ao nível social, cultural, económico, técnico e político têm tido repercussões nas organizações escolares. Também as mudanças ao nível da estrutura familiar, a aspiração a um melhor nível de vida, assim como o desenvolvimento e difusão do conhecimento científico, têm suscitado novas responsabilidades e problemas à escola.

Na perspectiva de Santos (2002), as organizações são focos de mudanças devido à utilização das novas tecnologias ou às transformações que a sociedade impõe. Estamos perante um novo modelo de sociedade, denominada Sociedade do Conhecimento, a qual impõe exigências marcantes às escolas, no sentido de formar cidadãos qualificados e competitivos. Pretende-se que as escolas mudem, de forma a responder adequadamente às necessidades crescentes de uma sociedade competitiva e produtiva. Desta forma, é tarefa das organizações escolares inovar em diversas vertentes, no sentido de incorporar inovações na sua organização e funcionamento, para responder de forma adequada às necessidades dos cidadãos. Esta realidade acarreta novos desafios à escola e aos profissionais, principalmente aos professores, cuja conceção de técnico de ensino confinado aos problemas do espaço da sala de aula já não é suficiente. Face às constantes mudanças que a sociedade atravessa, as estruturas de coordenação e supervisão existentes nas escolas mudaram o seu foco de trabalho. Neste sentido, contrariamente ao que sucedia no passado, fica afastado qualquer indício de que a função do supervisor pedagógico se restrinja ao controlo do professor.

Segundo Reis (2011), o supervisor pedagógico desempenha um papel de modelo, e para além de ter de possuir uma forte credibilidade profissional, deve possuir outros pré-requisitos fundamentais, como as capacidades para encorajar, observar, ouvir, apoiar, refletir, analisar, discutir, organizar, definir objetivos e metas, bem como, ser flexível e acessível. As competências de relação interpessoal e de comunicação são fundamentais no estabelecimento de uma relação de supervisão pedagógica centrada na colaboração, no apoio e no aconselhamento, visando o desenvolvimento de práticas letivas adequadas.

É defendido por Alarcão (2002) que os supervisores têm de conhecer o pensamento institucional estratégico e saber estabelecer as relações entre reflexão, planificação, ação, avaliação e monitorização. A autora defende ainda que os supervisores devem ajudar a refletir o desenvolvimento institucional, mas devem principalmente, acompanhar e avaliar a atividade dos recursos humanos, visando a concretização da função da escola que não poderá deixar de, na sua essência, visar a qualidade da educação. Neste sentido, enquanto membros do coletivo da escola, os supervisores líderes ou facilitadores de comunidades aprendentes devem trabalhar em equipa e não de forma isolada. Numa função macroscópica, a principal função do supervisor é estimular ou apoiar os contextos de formação que se repercutirão na melhoria da escola, no desenvolvimento profissional dos agentes educativos como os professores, auxiliares e funcionários, assim como, na aprendizagem dos alunos. A função macroscópica do supervisor é desdobrada nas seguintes:

- a) colaborar na concepção do projeto de desenvolvimento da escola e perceber o que se pretende atingir e qual o papel que devem desempenhar os vários participantes;
- b) colaborar no processo de autoavaliação institucional e analisar as suas implicações;
- c) criar ou apoiar condições e culturas de formação com predomínio para a formação através da identificação e resolução de problemas específicos da escola numa atitude de aprendizagem experiencial e, preferencialmente, no contexto de metodologias de investigação-ação;
- d) acompanhar a formação e integração dos novos agentes educativos;
- e) colaborar no processo de avaliação do desempenho de professores e funcionários;
- f) dinamizar atitudes de avaliação dos processos de educação e dos resultados de aprendizagem obtidos pelos alunos.

Atendendo a que o supervisor desenvolve a sua atividade com pessoas, factos, contextos, sentidos, relações, previsões e consequências, tal solicita capacidades comunicativo-relacionais, observacionais-analíticas, hermenêutico-interpretativas e avaliativas. Relativamente às competências cívicas, técnicas e humanas, Alarcão (2002) destaca as seguintes:

- a) competências interpretativas (leitura da realidade humana, social, cultural, histórica, política, educativa e a capacidade de observação para, antecipadamente, detetar desafios emergentes);
- b) competências de análise e avaliação (de situações, desenvolvimentos, projetos, desempenhos);
- c) competências de dinamização da formação (apoio e estímulo a comunidades de aprendizagem colaborativa, mobilização e gestão de saberes e estratégias, atenção a necessidades emergentes, apoio na sistematização do conhecimento produzido);
- d) competências relacionais (mobilização de pessoas, capacidade de comunicação, gestão de conflitos, empatia).

Na perspetiva de Santos (2012), a função do supervisor pedagógico é desenvolver nos professores a capacidade de avaliar e de selecionar o conhecimento conforme a especificidade de cada contexto. Para além disso, tem de levá-los a compreender a necessidade de promover uma constante atitude reflexiva, considerando que o

conhecimento não é estático, encontrando-se em constante mudança em consequência da ação e da investigação. Desta forma, a supervisão pedagógica visa potenciar experiências significativas de forma a capacitar os professores para uma intervenção competente no terreno, ou seja, articulando um conjunto de saberes, munindo-os de uma atitude científica e reflexiva na orientação e avaliação das suas práticas. A mesma autora, com base numa filosofia de formação de natureza construtivista, cujos princípios ressaltam o total envolvimento do professor no processo de aprendizagem, entende que o supervisor pedagógico desempenha uma função mediadora, uma função modelizadora e uma função avaliadora/reflexiva.

A função mediadora refere-se à atuação do supervisor pedagógico no decurso do ciclo da supervisão pedagógica, nomeadamente, nas fases da pré-observação, observação e pós-observação, visando construir interações positivas com os diversos intervenientes no processo educativo. Com o exercício da função mediadora pretende-se desenvolver a autonomia do professor, mediante processos reflexivos, incentivando-o a agir de forma transformadora em função dos princípios psicopedagógicos, orientadores da ação e da especificidade dos diversos contextos educativos. Por sua vez, a função modelizadora visa modelizar as práticas. O objetivo é que o professor aprenda a observar e a agir em conformidade com cada circunstância. A função modelizadora pretende contribuir para o desenvolvimento de competências práticas, nomeadamente, ajudar o professor a compreender a importância de determinadas atitudes pedagógicas, de refletir e corrigir questões processuais na gestão curricular, de configurar a intencionalidade de um modelo de intervenção, de significar as diversas dimensões da prática educativa, como reforço da construção da identidade pessoal e profissional. Por sua vez, a função avaliadora/reflexiva visa, por um lado, analisar de forma crítica o desempenho do professor, emitindo juízos de valor de modo fundamentado, por outro lado, apoiá-lo na avaliação da sua intervenção. Esta prática reflexiva mais do que a procura de respostas, implica uma atitude de questionamento constante.

Cada uma das funções anteriormente mencionadas comporta-se de forma global e particularmente de forma complementar nos processos interativos entre a díade no decorrer do ciclo da supervisão pedagógica. Neste âmbito, as funções devem ser perspectivadas de tridimensional, pois é o seu entrosar que sustém a conduta do supervisor, no intuito de potenciar no professor o conhecimento sobre si e sobre a realidade educativa, de forma a que ele aprenda a agir em conformidade com os contextos, desenvolvendo a sua competência profissional.

Esta abordagem valoriza, no decurso da atuação do supervisor pedagógico, a interação das três funções enquanto suporte ao saber-estar, saber-agir e saber refletir,

modelos que se incluem na intervenção pedagógica, conforme se constata no esquema que se segue.

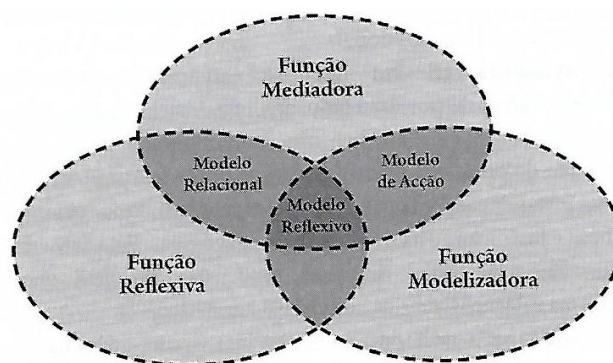


Fig.3 – Esquema da interação das três funções enquanto suporte à aprendizagem (Santos, 2012, p.38).

Atualmente verifica-se a existência de uma multiplicidade de estudos desenvolvidos no intuito de corroborar o impacto da supervisão pedagógica no atual contexto educativo.

De acordo com os resultados do estudo de Pinto (2012), os coordenadores de departamento curricular e os docentes identificam a importância da supervisão pedagógica, considerando-a fundamental no acompanhamento da prática docente, reconhecendo o seu contributo para o desenvolvimento profissional dos professores. Verifica-se que a colaboração entre pares, no sentido da partilha e da troca de experiências, é considerada a principal função do supervisor pedagógico. Para além disso, é salientada a função de mediação e de gestão que deve exercer, considerando ainda que a comunicação e a valorização das opiniões são essenciais para motivar os colegas para uma mudança das práticas.

O estudo desenvolvido por Castilho (2013) pretendeu identificar evidências de transformação ao nível das práticas de ensino dos professores envolvidos num processo de supervisão pedagógica interpares, em contexto de sala de aula, recorrendo a ciclos de observação de aulas. Os resultados do estudo demonstram que a supervisão pedagógica se reflete na transformação pessoal e profissional dos professores, pois contribui para reformular a abordagem metodológica e estratégica no processo de ensino-aprendizagem em contexto de sala de aula. Foi ainda possível verificar que os professores envolvidos em práticas de supervisão pedagógica apresentam mudanças ao nível das práticas reflexivas, das perceções, da comunicação pedagógica, ao nível afetivo-relacional e ainda ao nível de preparação das aulas. Deste modo, a supervisão pedagógica evidencia-se como uma estratégia eficaz no combate às práticas rotineiras e à baixa autoestima dos professores, pois incentiva-os a experimentarem novas ideias e formas de agir, no sentido da mudança



e da inovação. Segundo o autor, os professores envolvidos em práticas de supervisão pedagógica apresentam uma atitude mais dinâmica e inovadora, demonstrando melhor preparação para enfrentar situações complexas que surgem no decurso das aulas. Para além disso, demonstram-se mais seguros e reflexivos, bem como, mais confiantes no que concerne às suas capacidades de ensinar, o que por conseguinte, se reflete na motivação para o ensino. No mesmo sentido, Lourenço (2018) afirma que a supervisão pedagógica representa um estímulo ao trabalho dos professores, no entanto, deve ser implementada numa perspetiva horizontal, baseada no trabalho colaborativo, como forma de acompanhamento do trabalho docente. O autor salienta que, para a supervisão pedagógica ser um processo bem-sucedido e com impacto positivo, é necessário que se efetue um acompanhamento continuado e sistemático da prática dos docentes, em detrimento de um acompanhamento pontual. Para além disso, a supervisão pedagógica deverá ser protagonizada por pessoas que conheçam o ambiente de trabalho e que estejam familiarizadas com o trabalho desenvolvido pelos docentes.

### **Trabalho colaborativo entre professores**

O trabalho colaborativo encontra-se atualmente na ordem do dia, verificando-se concordância generalizada entre professores e investigadores no que concerne aos seus benefícios e à necessidade de o incrementar nas escolas. O trabalho colaborativo consiste numa metodologia de trabalho que permite aos professores atingir objetivos comuns, refletindo-se no seu desenvolvimento profissional e pessoal, na melhoria da aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, no desenvolvimento da instituição escolar. Apesar de os benefícios do trabalho colaborativo serem amplamente conhecidos, parece verificar-se ainda alguma dificuldade na sua implementação nas escolas.

De acordo com Alarcão (2000a), o trabalho dos professores tem de se desprender do individualismo que lhe é característico, aceitando-se como parte ativa de um todo a que pertence. De forma a acompanhar as mudanças das escolas e dos nossos dias, o professor tem de recorrer ao diálogo e ao trabalho em conjunto, assumir-se como entidade coletiva, que trabalha em equipa.

Relativamente ao trabalho colaborativo que deve ser desenvolvido entre os professores, Alarcão (2000b) defende que existem atributos fundamentais para que ele se desenvolva adequadamente, nomeadamente:

- Atitudes: é necessário que os participantes mantenham espírito aberto, que saibam respeitar as opiniões dos outros e que sejam recetivos quando questionados. É indispensável existir perseverança, autoconfiança e manter um espírito de aprendizagem ao longo da vida;

- Competências de ação: prendem-se com a capacidade de decisão, de avaliação e de execução dos projetos. Os envolvidos no trabalho colaborativo devem saber trabalhar em grupo, não ter dificuldade em pedir ajuda, mas também devem de a saber prestar quando necessário;

- Competências metodológicas: consistem nas capacidades de observação, análise e sistematização, de levantar e formular hipóteses e de monitorizar o trabalho que se efetua.

- Competências de comunicação: abrangem a capacidade dos participantes em expor com clareza as suas ideias, com recurso a um diálogo argumentativo e interpretativo, sabendo extrair a informação pertinente que possa contribuir para o conhecimento ou resolução do(s) problema(s).

De acordo com Hargreaves (2001), o trabalho colaborativo desenvolvido entre os docentes proporciona novas ideias, energia criativa e apoio moral, permitindo-lhes ser mais eficazes com os seus alunos. Os professores prezam o reconhecimento, o *feedback*, o apoio pessoal, a aceitação social e valorizam a interação profissional como forma de melhorar o seu desempenho. Logo, as abordagens colaborativas do ensino fizeram despontar e expandir o conceito de profissionalismo em Educação. Ainda que muito do desenvolvimento do professor possa resultar da sua iniciativa pessoal, a colaboração com outros docentes fomenta a aprendizagem individual e serve os objetivos coletivos da instituição escolar.

Também para Boavida & Ponte (2002), em Educação, nomeadamente nas práticas docentes, o trabalho colaborativo afirma-se como uma estratégia de trabalho fundamental que se reflete nas práticas docentes e produz melhorias significativas. Para estes autores, o trabalho colaborativo pressupõe distintos aspetos, nomeadamente, um objetivo comum que oriente o trabalho a desenvolver e que enquadre a possibilidade de interesses e necessidades de cada um, a existência de uma liderança partilhada e uma relação de cumplicidade, bem como, respeito recíproco para que todos possam partilhar os seus saberes e as suas experiências. No decurso do trabalho colaborativo é fundamental partilhar objetivos, papéis e responsabilidades. É necessário haver negociação, devendo cada elemento ter a oportunidade e o direito de defender as suas ideias e apresentar os argumentos necessários que sustentam a sua perspetiva. Neste sentido, o trabalho colaborativo entre professores pressupõe predisposição para a

transmissão de pontos de vista e de ideias, por parte de cada um dos elementos do grupo. Contudo, é fundamental a existência de receptividade e respeito pela diferença de pontos de vista e de opiniões, numa responsabilização conjunta na resolução dos problemas.

É sustentado por Ponte & Serrazina (2003) que o trabalho colaborativo consiste numa estratégia para ultrapassar as dificuldades que surgem, sendo uma metodologia de trabalho que incentiva os professores a experimentar situações que de forma isolada não poderiam fazer. Por sua vez, Moreira (2004) refere que o trabalho colaborativo constitui um contexto favorecedor e impulsionador do desenvolvimento profissional, pois proporciona reflexão conjunta sobre estratégias didáticas e possibilita a troca de recursos e de experiências. No mesmo sentido, Carvalho (2005) reconhece a importância do trabalho colaborativo, sustentando que as interações sociais estabelecidas entre os pares facilitam a apropriação de conhecimentos, a mobilização/desenvolvimento de competências como a argumentação. Acrescenta ainda que o trabalho colaborativo suscita também uma mudança a nível das práticas letivas.

Na perspetiva de Santana (2007), o trabalho colaborativo fomenta uma maior aproximação entre os professores, desenvolvendo o sentido de pertença que vai enriquecer toda a classe docente. Para além disso, devido à partilha de ideias e experiências que ocorre, possibilita a atualização de saberes de todos os envolvidos. Neste âmbito, no trabalho colaborativo, existe uma dinâmica que fomenta o companheirismo, a partilha de inseguranças e de sucessos, beneficiando a evolução dos professores a nível profissional e pessoal.

Para Roldão (2007a), o trabalho colaborativo deverá ser uma mais-valia para a aprendizagem, em diversos domínios, por diversos motivos, oriundos de outros tantos campos teóricos, nomeadamente:

- Teoria da motivação: o campo da Psicologia fornece bases para considerar que o trabalho colaborativo tem condições para ser mais produtivo, na medida em que as interações sistemáticas e orientadas, descritas no plano das teorias cognitivas, são essenciais à dinamização dos processos cognitivos e à sua progressão; por outro lado, a dinâmica de exposição do pensamento, discussão de dados e ideias, procura do consenso e superação de conflitos tendem a aumentar o grau de motivação dos participantes numa dada atividade, incentivando maior envolvimento na apropriação de novo conhecimento, na resolução de problemas e na construção de estratégias.

- Teoria das organizações: debruçando-se sobre os processos interativos mais eficazes na construção de dinâmicas produtivas no interior de qualquer organização, destacam a importância de fatores como a liderança e, não por acaso, a competência colaborativa dos atores, a sua habilidade e disposição para intervir em grupo e assumir papéis diversos.

- Campo teórico, ligado ao estudo sociológico da profissionalidade e das profissões: encontramos uma clara associação do desempenho reconhecido como próprio do profissional (distinguindo-o do desempenho do técnico ou do funcionário) à prática colaborativa sistemática, quer no plano da produção do conhecimento próprio da profissão, quer do plano da realização cooperada das tarefas profissionais (Roldão, 2007a, p 26).

Embora o trabalho colaborativo pressuponha que um grupo de pessoas se junte e trabalhe em conjunto para atingir determinados objetivos, de acordo com Roldão (2007a), tal não é suficiente. A autora defende que o trabalho colaborativo consiste num processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, possibilitando atingir melhor os resultados definidos, com base no enriquecimento inerente à interação dinâmica de vários saberes específicos e de diversos processos cognitivos em colaboração. De acordo com a mesma autora, o trabalho colaborativo visa:

- atingir as aprendizagens pretendidas com mais sucesso;
- ativar o mais possível as diferentes potencialidades de todos os envolvidos, de forma a precaver que a atividade produtiva não se limita apenas a alguns;
- aumentar o conhecimento produzido por cada um pela introdução de elementos resultantes da interação com os outros.

Apesar das reconhecidas potencialidades do trabalho colaborativo, segundo Roldão (2007b), para que ele seja eficaz, não é suficiente que as pessoas trabalhem em conjunto, sendo ainda necessário proceder-se à definição de um plano geral de trabalho a realizar, envolvendo ação e reflexão por parte de todos os envolvidos. O trabalho tem de ser organizado e pensado em conjunto, implicando todos os elementos, com dinamização dos diferentes saberes e com tarefas orientadas. É necessário a existência de suporte teórico, que fomente a reflexão coletiva sobre determinado assunto, e perante a discussão do mesmo se gere novo conhecimento. Só deste modo, será possível uma maior eficácia no desempenho do trabalho docente.

Na perspetiva de Dias (2008), o trabalho colaborativo entre os professores pode ocorrer de diversas formas, nomeadamente, desenvolvimento de projetos, planificação de tarefas e/ou intervenções de diversa ordem. O trabalho colaborativo entre professores permite-lhes “realizarem uma aprendizagem conjunta (...) numa partilha de saberes e o ampliar do conjunto das suas competências, fomentando o desenvolvimento profissional dos mesmos e das escolas (...). A colaboração entre professores deve ser uma iniciativa dos próprios” (p. 235).

A importância do trabalho é também reconhecida por Abelha (2011) ao afirmar que ele consiste numa “solução ideal para efetuar mudanças educativas com sucesso” (p. 125).

No entanto, implica muito mais do que um bom ambiente na sala de professores, com apoio moral entre eles e a troca de informação de forma informal. O trabalho colaborativo eficaz entre professores pressupõe disponibilidade, postura crítica, partilha empenhada de responsabilidade e de reflexão sobre o trabalho realizado. A colaboração docente efetiva suscita análise e discussão sobre as interações, conducente a um aperfeiçoamento coletivo. Para além disso, impõe uma comunicação efetiva proporcionando aprendizagem mútua aos envolvidos. Neste tipo de trabalho, valoriza-se o diálogo sistemático, sendo que todos os elementos do grupo mantêm uma relação de igualdade no que respeita ao estatuto, não existindo hierarquias.

Para Alarcão & Canha (2013), o trabalho colaborativo implica um processo de realização que envolve diversas pessoas, solicitando um determinado teor de acerto do pensamento, negociação de objetivos, partilha das responsabilidades, concedendo ganhos para todos os envolvidos. Assenta em atitudes individuais de disponibilidade para receber o saber e a experiência de outros e para progredir na interação com eles, questionando o próprio conhecimento. O trabalho colaborativo surge como uma mais-valia não exclusivamente para a pessoa, na medida em que lhe proporciona desenvolvimento pessoal e profissional, mas também para as instituições em que essas pessoas se inserem. Neste âmbito, o trabalho colaborativo é entendido como um instrumento que se encontra ao serviço do desenvolvimento dos indivíduos, das atividades nas quais eles se envolvem e, possivelmente, pode também prolongar-se até às instituições nas quais eles se circunscrevem.

Associadas ao trabalho colaborativo, surgem ideias positivas de interação e de convergência de esforços em prol de uma determinada realização.

Atendendo a que o trabalho colaborativo consiste num processo de realização no qual várias pessoas participam, está intrinsecamente relacionado com as relações entre as pessoas, compreendendo inevitavelmente dimensões emocionais e afetivas. Contudo, os autores ressaltam que, para existir uma relação colaborativa, é preciso que a responsabilidade sobre o processo de realização dos pressupostos seja equitativamente assumida e partilhada por todos os que nela participam, independentemente da função que cada um possa assumir. Neste sentido, o processo colaborativo deverá reunir quatro preocupações:

- Convergência concetual: Não é necessário nem é desejável que exista um único pensamento no grupo, pois a diversidade é enriquecedora e trata-se de uma mais-valia. Contudo, é importante que exista um entendimento comum sobre o que significa e o que implica, e que exista consenso sobre a importância de trabalhar em conjunto sobre um tema ou questão, construindo desta forma, uma visão partilhada.

- Acordo na definição de objetivos: Ainda que possam existir diferentes teores de envolvimento na consecução de diferentes objetivos, é necessário que, no seu conjunto, sejam definidos pela equipa, para que a orientação da ação se oriente de forma a que todos os participantes se revejam e se empenhem.

- Gestão partilhada: A responsabilidade em gerir o processo é um direito e um dever de todos os que participam em ações de colaboração que visam o desenvolvimento. Existe equilíbrio de poder no que concerne às tomadas de decisão referentes ao processo de realização das atividades do grupo. A corresponsabilização fortifica o sentimento de pertença dos participantes, legitima-os como parceiros autênticos, dando origem a decisões que permitem atingir os objetivos definidos.

- Antecipação de ganhos individuais e comuns: O trabalho colaborativo consiste num entendimento negociado, do qual todos os intervenientes esperam obter benefícios para si, para as instituições profissionais nas quais se enquadram e para a sociedade. Neste âmbito, é necessário que se proceda a uma antevisão dos benefícios a obter, para que as expetativas se tornem um fator de motivação.

Na medida em que o trabalho colaborativo se assume como uma atitude de abertura relativamente ao outro e à oportunidade de autotransformação, ele requer vontade de realizar com os outros, exigindo, desta forma, confiança no outro e valorização dos seus saberes e experiências. Implica ainda, humildade na valorização que se faz do próprio conhecimento e experiência, consentindo e ambicionando que eles se alterem e desenvolvam pelo encontro colaborativo (Alarcão & Canha, 2013).

Tendo Silva (2011) analisado a influência do trabalho colaborativo no desenvolvimento dos professores num contexto superviso, constatou que os docentes envolvidos em práticas colaborativas, reconhecem a importância do trabalho colaborativo, referindo como aspetos positivos a reflexão sobre as práticas, o apoio mútuo perante novos desafios, dúvidas e incertezas que surgiam. É ainda reconhecido que a colaboração é promotora de crescimento profissional, perspectivando-a como uma estratégia de promoção de práticas reflexivas, levando à compreensão das dificuldades sentidas pelos docentes, ao confronto dos diversos pontos de vista e de formas de atuar. No entanto, é apontado como um constrangimento ao trabalho colaborativo a escassez de tempo para aprofundar temáticas, para partilhar ideias, para colaborar e principalmente, para refletir em conjunto.

Para Bastos (2015), o trabalho colaborativo é enriquecedor, na medida em que possibilita uma aprendizagem sobre a questão a ser tratada, leva a uma autoaprendizagem e a uma aprendizagem sobre as relações com o outro. Para além da aprendizagem que os professores efetuam ao desenvolverem trabalho colaborativo, este contribui ainda para a melhoria da própria escola e da sua capacidade para enfrentar os problemas que surgem. No estudo “Trabalho colaborativo entre docentes num Território Educativo de Intervenção

Prioritária – Estudo de Caso” a autora constata que a importância do trabalho colaborativo é reconhecida pelos professores, sendo que 78,3% da amostra considera o trabalho colaborativo como a “Tomada conjunta de decisões sobre aspectos inerentes à prática letiva, tais como, planificações, construção de materiais didáticos, critérios de avaliação e partilha de experiências pedagógicas”; por sua vez, 57,5% da amostra entende o trabalho colaborativo como um “Processo de interação em que os professores, com base numa relação de interdependência e de responsabilidade, decidem sobre opções curriculares e práticas docentes a adotar”. Conforme se pode constatar, os itens que os professores mais selecionaram refletem a representação conceitual concordante com a fundamentação teórica do trabalho colaborativo, remetendo para a necessidade de compreensão pelo outro, estabelecendo relações de interação e de intercompreensão, deixando de parte o individualismo.

Lopes (2017) pretendeu compreender as relações entre o modo como os professores e líderes encaram o trabalho colaborativo de professores e o modo como orientam as suas práticas docentes. Para o efeito, inquiriu por questionário cinquenta e sete docentes e entrevistou dez. Os dados recolhidos sugerem que o trabalho colaborativo é frequentemente realizado, no que concerne à elaboração da planificação anual. Do total de docentes inquiridos, 87,7% refere trabalhar colaborativamente na elaboração da planificação anual, 50,9% menciona que partilha materiais de ensino com os outros colegas. No que diz respeito ao desenvolvimento de materiais pedagógicos em conjunto, verifica-se que praticamente metade dos docentes o faz e a outra metade não. No que concerne às perceções sobre trabalho colaborativo, os dados parecem indicar que os docentes conhecem o conceito de trabalho colaborativo e reconhecem que o mesmo traz inúmeras vantagens. No entanto, têm consciência que não o praticam na verdadeira aceção da palavra, ou seja, os docentes sabem como devem desenvolver práticas colaborativas, reconhecem as suas vantagens, mas ainda não é uma prática comum na escola.

De acordo com a análise do conteúdo dos discursos dos dez participantes entrevistados, verifica-se que os professores concordam que as experiências de colaboração são enriquecedoras, considerando que a troca de saberes, experiências e conhecimentos, promove o seu próprio desenvolvimento, e simultaneamente, em conjunto, ultrapassam-se problemas e dificuldades. No entanto, o trabalho individual sobrepõe-se ao trabalho colaborativo.

É constatado por Lopes (2017) que as relações que os docentes desenvolvem na escola são imprevisíveis, espontâneas, voluntárias, difundidas no tempo e no espaço, restringindo-se às vivências do quotidiano escolar. Constata-se que as práticas colaborativas entre os docentes são bastante reduzidas, emergindo a ideia que a

colaboração pressupõe um trabalho conjunto e partilha, situando-se ao nível das conversas entre colegas, na troca de impressões, em momentos informais ou troca de materiais, ou com um carácter mais formal, na realização de reuniões institucionais e obrigatórias, nomeadamente, para a elaboração conjunta da planificação e critérios de avaliação.

Os dados recolhidos pela autora parecem ainda indicar que os docentes manifestam interesse e predisposição para trabalhar colaborativamente com os colegas, desde que essa colaboração não “entre” na sala de aula, o que sugere que a sala de aula é ainda um “espaço de liberdade” no qual o professor continua a trabalhar de forma isolada e individualmente.

Também Lourenço (2018) reconhece o forte impacto do trabalho colaborativo na prática letiva dos docentes, constatando que ele constitui uma forma proficiente de trabalho entre pares, com proveito individual, na medida em que contribui para a melhoria dessa prática mediante a introdução de mudanças nos modos de pensar e de lecionar e, de um modo geral, nas rotinas de trabalho. O estudo desenvolvido pelo autor demonstra que o trabalho colaborativo proporciona aos professores enriquecimento e maior confiança na prática pedagógica, aprendizagem na interação profissional e uma melhor gestão.

Em síntese, pode-se afirmar que o trabalho colaborativo surge como uma prática que fomenta a aproximação entre os professores, desenvolvendo um importante sentido de pertença que favorece toda a classe. Para além disso, a partilha de ideias e de experiências que ocorre favorece o desenvolvimento dos professores quer a nível profissional, quer a nível pessoal, refletindo-se inevitavelmente, nas instituições onde exercem as suas funções. Neste âmbito, é impreterível que o trabalho colaborativo seja fomentado nas escolas e entendido pelos professores, como uma prática fundamental.

## **Constrangimentos ao trabalho colaborativo**

Embora a investigação demonstre que o trabalho colaborativo entre os professores é fundamental para o seu desenvolvimento profissional, tornando-os mais eficazes e com melhores práticas pedagógicas, na realidade, parece existir alguma dificuldade em introduzi-lo de forma contínua e sistemática no quotidiano das escolas e nas práticas docentes, sendo diversos os autores que associam à prática docente o isolamento e o individualismo. Day (2001) sustenta que os professores exercem as suas funções de forma isolada, afastados dos colegas durante uma grande parte de tempo, diminuindo deste modo, as oportunidades para a melhoria das práticas, mediante a observação e a crítica. No mesmo seguimento, Fullan & Hargreaves (2001) referem que a profissão docente se encontra fortemente marcada pelo isolamento, o qual é legitimado pela História, devido ao



“sistema de produção em série” do século XIX, em que os professores ensinavam de forma isolada programas iguais a grupos de alunos segregados por idades. Esse sistema de ensino foi gerado como uma maneira de disciplinar e controlar as massas. No entanto, essa tradição antiga do isolamento acabou por se tornar a forma habitual de ensinar nas escolas. A arquitetura dos edifícios fomenta o isolamento dos docentes, assim como, a sobrecarga esplanada nos horários dos professores e o receio que estes têm de abrir as portas da sala de aulas e se exporem perante os seus pares. Deste modo, é necessário envolver os professores num profissionalismo interativo, sendo para isso necessário basear o desenvolvimento e a mudança em alguma reflexão e processamento interiores. É fundamental acabar com o isolamento dos professores, pois “Não existem, simplesmente, oportunidades ou encorajamento suficientes para que os professores trabalhem em conjunto, aprendam uns com os outros e melhorem as suas competências enquanto comunidade” (Fullan & Hargreaves, 2001, p.23). Os mesmos autores reconhecem ainda que, ao se abrirem as salas de aula para se encontrar a excelência, também há a possibilidade de expor as práticas inadequadas e a incompetência. Todavia, o risco da incompetência é significativamente inferior à dos receios que origina. Os problemas dos professores resultam da inacessibilidade a outros colegas. Muitos professores são competentes, no entanto, poderiam aperfeiçoar-se ou ser melhores professores se estivessem inseridos num ambiente mais colaborativo.

De acordo com Lima (2002), um dos constrangimentos à prática do trabalho colaborativo nas escolas, prende-se com o facto de, frequentemente, os professores apresentarem distintas noções de colaboração ou não possuírem ideias claras sobre o nível de colaboração que pretendem obter. Verifica-se ainda um entendimento bastante incipiente sobre o modo como as equipas podem trabalhar nas escolas. Para além disso, acresce também o facto de os professores poderem simular que trabalham de forma colaborativa, mas manterem paralelamente as suas abordagens individualistas. O autor alerta ainda para o facto de o trabalho colaborativo não ocorrer automaticamente pelo simples facto de as autoridades administrativas entregarem poderes de decisão às escolas.

Para Alarcão (2003), os professores não podem trabalhar de forma isolada nas escolas. Todavia, para eles trabalharem colaborativamente, construindo em conjunto com os restantes colegas a sua identidade profissional, é necessário que a escola propicie as condições necessárias para que os professores possam refletir quer individualmente, quer coletivamente. No mesmo seguimento, Roldão (2007a) refere a dificuldade em tornar o trabalho colaborativo uma prática efetiva nas escolas. Segundo a autora, tal não depende da má vontade por parte dos professores ou da suposta resistência destes à mudança, mas de uma realidade mais complexa, existente na cultura profissional e organizacional das escolas e dos professores. Neste ponto, a autora refere o individualismo associado à

atividade docente e à lógica normativa dominante no nível macro da administração, tanto quanto no nível meso do sistema de governo das escolas. Torna-se complexo os professores adotarem práticas de trabalho colaborativo sem que a escola mude as suas regras e lhes dê a possibilidade de partilharem e discutirem as suas ideias. Outra dificuldade que se impõe ao trabalho colaborativo é a normatividade curricular e organizacional, que incita ao cumprimento mais do que à qualidade e à eficácia. Para se obter qualidade e eficácia é necessário que sejam proporcionados momentos e espaços para que os professores, em conjunto, com base no currículo nacional, possam decidir a melhor forma de o abordar.

Na perspetiva de Simão, Flores, Morgado, Forte & Almeida (2009), os constrangimentos à implementação do trabalho colaborativo entre os professores, prendem-se com as dificuldades pessoais, a escassez de formação e de oportunidades de desenvolvimento profissional relevantes, associados a fatores de natureza organizacional e contextual. No mesmo seguimento, Abelha, Machado & Costa Lobo (2014) apontam como constrangimentos ao trabalho colaborativo, o facto de quer na formação inicial, quer na formação contínua, se proporcionarem escassas oportunidades de fomentação de práticas colaborativas, valorizando-se o trabalho individual em detrimento do trabalho colaborativo. Para além disso, a falta de tempo dos professores e a incompatibilidade dos horários também dificultam o trabalho colaborativo, assim como, os professores não terem tempo para refletir e partilhar ideias em conjunto com os colegas. Acresce ainda o facto de os horários não contemplarem momentos/tempos para a prática de um trabalho conjunto efetivo entre os professores.

## **Desenvolvimento profissional dos professores**

Os professores são o maior trunfo da escola, pois estão na interface entre a transmissão do saber, das destrezas e dos valores. Uma das suas principais tarefas é desenvolver nos alunos a disposição para a aprendizagem. Assim, os professores empenhados em desenvolver práticas que constituam a melhor forma de ensinar os seus alunos terão que investir continuamente no seu próprio desenvolvimento profissional.

Na perspetiva de Day (2001), as escolas possuem alunos com distintas motivações e capacidades, provenientes de meios socioculturais diversificados, o que torna complexo o processo de ensinar. Os professores têm de estar preparados para lidar com essas diferenças, de forma a responder às demandas da atual sociedade, conseguir a motivação e o empenho dos alunos, pois só desse modo, conseguirão proporcionar o acesso crítico

e atento ao conhecimento, de forma a prepará-los para as oportunidades, responsabilidades e experiências da vida adulta. Nesta aceção, tem relevância o desenvolvimento profissional do professor, o qual se prende com a intenção de manter e melhorar a qualidade dos professores. Estes apenas conseguirão atingir os objetivos educacionais se beneficiarem de uma formação adequada, e se tiverem a capacidade de assegurar e melhorar o seu contributo profissional mediante uma aprendizagem ao longo de toda a carreira. Deste modo, defende-se a necessidade de se promover o desenvolvimento profissional contínuo dos professores, ao longo de toda a carreira, para que possam acompanhar a mudança, rever e renovar os seus conhecimentos, destrezas e perspetivas sobre o bom ensino. No entanto, o processo de desenvolvimento profissional dos professores é complexo, dependendo das suas vidas pessoais e profissionais, bem como, das políticas e dos contextos escolares nos quais exercem as suas funções. O desenvolvimento profissional abrange todas as experiências de aprendizagem espontâneas e as atividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício direto ou indireto do indivíduo, do grupo ou da escola e que colaboram para a qualidade da educação na sala de aula.

Relativamente à aprendizagem, Day (2001) refere que ela ocorre em três cenários distintos: “ i) a instrução directa (através, por exemplo, de conferências, cursos, *ateliers*, consultas); ii) a aprendizagem na escola (através, por exemplo, de treino de pares, de amizades críticas, de processos de revisão e de avaliação, de investigação-acção, de avaliação de porta-fólios, de trabalho em equipa); iii) a aprendizagem fora da escola (através, por exemplo, de redes de trabalho com o intuito de promover a mudança, de parcerias entre escola-universidade, de centros de desenvolvimento profissional, de redes de trabalho ligadas às disciplinas ou matérias escolares e ainda através de grupos informais” (p.18). É ainda possível ocorrer uma aprendizagem significativa, na sala de aula, através das reações dos alunos. Conforme se constata, é dada relevância à aprendizagem informal, cujo sentido e objetivos provêm dos propósitos do trabalho dos professores. Deste modo, é colocada em destaque a aprendizagem resultante da reflexão, da experimentação e do diálogo estabelecido com outras pessoas no local de trabalho.

Os professores necessitam de ter tempo e de ter espaço para se desenvolverem profissionalmente. Com o objetivo de desenvolver a sua proficiência de ensinar, precisam de trabalhar em equipa, trocar experiências e partilhar opiniões. Neste sentido, o desenvolvimento profissional deve ser então entendido sobre a perspetiva em que cada um reconhece a necessidade de crescimento e de aquisições variadas, sendo o próprio professor o *“principal protagonista da sua formação e renovação da cultura profissional, exercendo um movimento de dentro para fora em busca de conhecimento*. Deste modo, o desenvolvimento profissional do professor combina processos formais e informais, pois é

entendido “*como um profissional autónomo e responsável que produz conhecimentos a partir da sua própria prática, num processo dinâmico, contínuo e sempre incluso*” (Rocha & Fiorentini, 2006, pp. 146-147).

Na perspectiva de Machado (2007), atualmente assiste-se a um aumento exponencial das expectativas sociais no que concerne ao trabalho do professor, verificando-se uma nova consciência do seu papel enquanto educador e agente de transformação, numa sociedade que embora em constante desenvolvimento é cada vez mais complexa. No decurso da sua prática profissional o professor defronta-se frequentemente com problemas complexos, para os quais não existe uma resolução pré-concebida, adquirida mediante uma lógica meramente racional. Fazer opções no que concerne à natureza curricular, orientar determinados alunos, interagir com pais, colegas e professores, são alguns exemplos de situações complexas com as quais o professor se defronta no seu dia-a-dia. A resolução desse tipo de situações suscita uma série de competências cognitivas e afetivas que, embora possam ser desenvolvidas, não são consideradas no decurso da formação inicial ou contínua do professor. Assim, as solicitações feitas ao professor atualmente e as pressões que exercem sobre ele, resultado das vastas e profundas mudanças que se assistem a nível social, organizacional e económico na atual sociedade, requerem desenvolvimento e reconstrução de si mesmo. Deste modo, “antes de mais, ser professor é, hoje, ser pessoa, e estar em constante desenvolvimento e aprendizagem, porque as vertiginosas mudanças deste “nosso” tempo traçam essa “obrigatoriedade” e a natureza da profissão a isso nos conduz” (Machado, 2007, p.216).

Para Morais & Medeiros (2007), o desenvolvimento profissional são as transformações que resultam da mudança progressiva e articulada dos professores, em exercício, com os desafios das práticas pedagógicas e que resultam na ação do professor na escola, no seu todo, após a formação inicial, ao longo de toda a sua carreira, desde os primeiros até aos últimos anos, da sua experiência. Para as autoras, o desenvolvimento profissional é compreendido como um conceito transversal, o qual deve ser entendido numa perspectiva multidisciplinar e transdisciplinar, que compreende e onde se consubstanciam de forma interativa, as dimensões psicológica, social, comunitária, económica, cultural e científico-técnica. Consideram que a nível epistemológico, o desenvolvimento profissional efetivo é considerado: (i) experiencial, envolvendo os professores em questões concretas de ensino, observação e reflexão; (ii) baseado no questionamento, na reflexão e na experimentação; (iii) colaborativo e interativo, envolvendo a partilha de conhecimento entre os educadores e focalizado, maioritariamente, nas práticas de grupos dos professores do que nas práticas individuais; (iv) articulado e decorrente do trabalho que os professores realizam com os alunos; (v) fundamentado, contínuo intensivo e sustentado pelo trabalho de tipo colaborativo e pela resolução coletiva

de problemas específicos da prática; (vi) articulado com outros aspetos da mudança ao nível organizacional.

Também Cunha (2008) reconhece que as funções do professor são cada vez mais multifacetadas e complexas, pois não se restringem aos conhecimentos específicos de uma determinada área do saber, nem ao conjunto de técnicas e de estratégias pedagógicas mais adequadas à transmissão de conhecimentos. Atualmente são solicitadas aos professores outras atuações, nomeadamente, na promoção do desenvolvimento pessoal dos alunos, propiciando oportunidades de desenvolvimento de pensamento crítico, reflexivo e autónomo, em diálogo com o envolvimento social e profissional.

Também Meister (2010) reconhece a importância do desenvolvimento profissional dos professores considerando que se tornará a componente básica das suas vidas profissionais quando as escolas se tornarem lugares onde eles aprendem formal e informalmente numa base diária, quando o seu desenvolvimento promover a autocompreensão e quando for promovida uma cultura de enfrentar o risco.

Para Alarcão & Canha (2013), o desenvolvimento profissional é um processo sistemático de aprofundamento e reconstrução do conhecimento que visa a melhoria da prática. Trata-se de um processo que perdura ao longo da vida, sendo potenciado por experiências colaborativas de aprendizagem e de formação. Atualmente, existe a consciência de que a formação inicial já não é suficiente para assegurar o bom desempenho durante todo o percurso profissional. A globalização, mobilidade, progressos científicos, tecnológicos, provisoriedade do conhecimento, mudança sistemática e contínua são características da contemporaneidade, a qual suscita novos desafios, bem como a necessidade de estar preparado para o imprevisto e de acompanhar a mudança. Neste sentido, adquire cada vez maior relevo, o desenvolvimento profissional, o qual solicita grande investimento pessoal, vontade própria, esforço e compromisso com a profissão.

O documento publicado pela Comissão Europeia *The Future of Learning: Preparing for Change* publicado pela Comissão Europeia (Redecker, C. et al., 2011) apresenta como aspetos que caracterizarão a educação no futuro: a pessoalização (aprendizagem centrada na pessoa), colaboração (aprendizagem em contexto social) e informalização (aprendizagem ao longo da vida incluindo a informal). O documento refere ainda a relevância que, neste novo paradigma, a formação ao longo da vida vai adotar, devendo ser perspectivada como uma construção contínua do indivíduo, do seu saber, das suas aptidões e da sua capacidade de discernir e agir. Esta aprendizagem deve consciencializar o indivíduo de si próprio e do meio no qual se encontra inserido. Deste modo, não basta que a formação de professores esteja adaptada à atual sociedade, urge antecipar o futuro, daí a necessidade de se repensar a qualidade da formação de

professores, pois será a única forma de conviver com as exigências impostas por um mundo em constante mudança. Neste sentido, Alarcão & Canha (2013) referem a importância da supervisão pedagógica no processo de desenvolvimento profissional do professor, sustentando que a supervisão pedagógica surge como aliada nos contextos de formação e de aprendizagem colaborativas, orientadas para o desenvolvimento profissional. Deste modo, a importância da supervisão pedagógica prende-se com o facto de transformar o professor num professor crítico e reflexivo que promove mudanças em si, nos alunos, nos colegas e na escola enquanto organização aprendente.

### **Método**

Neste capítulo, com base no problema, nas questões e nos objetivos de investigação, abordamos as opções metodológicas que orientaram este estudo, tendo também, como referência, as concepções teóricas que as sustentam.

No decurso deste capítulo, efetuamos também a contextualização da investigação, a caracterização dos participantes no estudo, a descrição e a justificação dos instrumentos de recolha de dados, bem como, a descrição dos procedimentos adotados no tratamento dos dados recolhidos.

### **Opção por uma metodologia de investigação**

Considerando as questões de investigação e os objetivos elencados no presente estudo, metodologicamente optámos pelo paradigma qualitativo, e no que concerne ao design do estudo, enveredámos pela investigação-ação. De seguida, procedemos a uma breve fundamentação das opções metodológicas efetuadas.

### **Opção pelo paradigma qualitativo**

Segundo Sampieri, Collado & Lucio (2006), no decurso da História da Ciência, emergiram várias correntes de pensamento como o empirismo, o materialismo dialético, o positivismo, a fenomenologia e o estruturalismo, que deram origem a diferentes formas de obter conhecimento. A partir da segunda metade do século XX, essas correntes foram polarizadas em dois enfoques principais, o quantitativo e o qualitativo. Ambos os enfoques são valiosos e dão contributos exímios ao nível do avanço do conhecimento, nenhum é intrinsecamente superior a outro, distinguindo-se unicamente em relação ao estudo de um fenómeno. Embora os dois enfoques apresentem características diferentes, em termos gerais, utilizam cinco etapas similares e relacionadas entre si, nomeadamente:

- a) Realizam a observação e avaliação de fenómenos.
- b) Estabelecem pressupostos ou ideias como consequência da observação e avaliação realizadas.
- c) Testam e demonstram o grau em que as suposições ou ideias têm fundamento.
- d) Reveem suposições ou ideias sobre a base dos testes ou da análise.
- e) Propõem novas observações e avaliações para esclarecer, modificar e/ou fundamentar as suposições e ideias; ou mesmo gerar outras.

Para Sampieri, Collado & Lucio (2006), o enfoque quantitativo recorre à recolha e análise de dados para responder às questões de investigação e testar as hipóteses estabelecidas previamente. Utiliza a medição numérica, a contagem e frequentemente o uso de estatística para estabelecer com exatidão os padrões de comportamento de uma população. Permite generalizar os resultados de forma mais ampla, concedendo controlo sobre os fenómenos e um ponto de vista de contagem e magnitude em relação a eles. Desde modo, proporciona uma grande probabilidade de réplica e uma focagem sobre pontos específicos dos fenómenos, para além de facilitar a comparação entre estudos semelhantes. Por sua vez, o enfoque qualitativo recorre à recolha de dados sem medição numérica, sendo utilizado geralmente para descobrir e refinar as questões de pesquisa. Dá profundidade aos dados, à dispersão, à riqueza interpretativa, à contextualização do ambiente, aos detalhes e às experiências únicas.

Embora o enfoque quantitativo e o enfoque qualitativo partilhem as mesmas etapas gerais, cada um deles possui as suas próprias características. Neste sentido, os enfoques são complementares, desempenhando cada um deles uma função específica para se conhecer um fenómeno e para conduzir à solução das várias questões. Existe ainda a possibilidade do enfoque quantitativo e do enfoque qualitativo fazerem parte de um mesmo estudo ou de uma mesma aplicação, denominando-se nesse caso de modelo misto.

Na perspetiva de Bell (2008), a abordagem adotada pelo investigador, bem como os métodos de recolha de informação, dependem da natureza do estudo e do tipo de informação que se pretenda obter. A autora sustenta que os investigadores que adotam uma perspetiva quantitativa procedem à recolha dos factos e estudam a relação entre eles, efetuam medições com recurso a técnicas científicas que conduzem a conclusões quantificadas e, se possível, generalizáveis. Por sua vez, os investigadores qualitativos manifestam interesse em compreender as perceções individuais do mundo. Todavia, há momentos em que investigadores qualitativos têm a necessidade de recorrer a técnicas quantitativas, e vice-versa. Neste sentido, de acordo com a autora, cada uma das abordagens tem pontos fortes e pontos fracos, sendo cada uma delas particularmente indicada para um determinado contexto.

Segundo Coutinho (2011), do ponto de vista concetual, a perspetiva quantitativa foca-se na análise de factos e fenómenos observáveis, na medição/avaliação de variáveis comportamentais e/ou sócio afetivas, suscetíveis de serem medidas, comparadas e/ou relacionadas no decorrer do processo da investigação. Do ponto de vista metodológico, baseia-se num modelo hipotético-dedutivo, partindo o investigador do postulado que os problemas sociais têm soluções objetivas, as quais se podem estabelecer através da utilização de métodos científicos.



A abordagem quantitativa procura a eficácia e o aumento do conhecimento, pelo que, o investigador assume uma atitude científica, distanciada e neutra, de forma a comprovar estatisticamente as hipóteses. Atendendo a que se trata de uma abordagem que se baseia em grandes amostras, os resultados deste tipo de investigação são suscetíveis de generalização. As características da perspetiva quantitativa, podem sintetizar-se do seguinte modo:

- ênfase em factos, comparações, relações, causas, produtos e resultados do estudo;
- a investigação é baseada na teoria, consistindo muitas das vezes em testar, verificar, comprovar teorias e hipóteses;
- plano de investigação estruturado e estático (conceitos, variáveis e hipóteses não se alteram ao longo da investigação);
- estudos sobre grandes amostras de sujeitos, através de técnicas de amostragem probabilística;
- aplicação de testes válidos, standardizados e medidas de observação objectiva do comportamento;
- o investigador externo ao estudo, preocupado com questões de objectividade;
- utilização de técnicas estatísticas na análise de dados;
- o objectivo do estudo é desenvolver generalizações que contribuam para aumentar o conhecimento e permitam *prever*, *explicar* e *controlar* fenómenos (Coutinho, 2011, p. 25).

No que concerne à perspetiva qualitativa, a nível concetual, o seu foco de estudo são as intenções e situações, conforme refere Coutinho (2011, p.26), “trata-se de investigar ideias, de descobrir significados nas acções individuais e nas interacções sociais a partir da perspectiva dos actores intervenientes no processo”. No âmbito metodológico, a investigação qualitativa centra-se no método indutivo, havendo a intenção de compreender a situação sem estabelecer expectativas prévias sobre o fenómeno em estudo. A teoria surge após os factos e a partir da análise dos dados, tendo por base a observação dos sujeitos, na sua interpretação e significados próprios. Assim, o objetivo do investigador não é generalizar, mas particularizar, estudar os dados a partir de situações concretas, visando melhorar a prática individual, contribuindo para a descrição e compreensão de situações concretas.

Neste tipo de investigação, recorre-se preferencialmente a técnicas de observação, no intuito de recolher os dados no meio natural em que acontecem (observação naturalista) com a participação ativa do investigador (observação participante) ou participação mediatizada (observação participativa).

Para além dos objetivos inicialmente elencados, este estudo tem também por finalidade tentar compreender as percepções dos professores sobre o conceito de supervisão pedagógica e proporcionar reflexão sobre a sua importância no atual contexto educativo. Deste modo, ambiciona-se que a supervisão pedagógica seja perspectivada como uma atividade ou um processo fundamental de acompanhamento, que resulta na melhoria e na eficácia do ensino, no revigoramento e na auto-organização pessoal e profissional docente. Neste sentido, atendendo aos objetivos transformacionais, direcionados para o desenvolvimento profissional e pessoal que se pretende atingir junto dos professores, o presente estudo enquadra-se no paradigma qualitativo.

De acordo com Bogdan & Biklen (1994), numa investigação qualitativa os dados recolhidos são ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, mas de complexo tratamento estatístico. Geralmente na investigação qualitativa os dados são recolhidos em contexto natural, sem necessariamente se levantar ou tentar prever hipóteses ou medir variáveis, pretendendo-se apreender as diversas perspetivas dos sujeitos e os fenómenos.

As características do paradigma qualitativo descritas por Bogdan & Biklen (1994) são resumidas por Bento (2012) da seguinte forma:

- Ocorre em um ambiente natural, sendo que o investigador vai ao local dos participantes para recolher os dados com maior detalhe;
- Utiliza diversos métodos de recolha de dados, que são interativos e humanistas. Deste modo, existe uma dinâmica participação do investigador e uma sensibilidade para com os participantes no estudo;
- Emerge do processo de investigação em vez de ser pré-estabelecida. Por esse motivo, as questões de investigação podem ser alteradas e redefinidas no decurso do processo;
- Trata-se de uma investigação realmente interpretativa e descritiva. O investigador interpreta os dados para produzir temas ou categorias e retira conclusões;
- Consiste numa metodologia indutiva, atendendo a que o investigador analisa os dados indutivamente, não havendo preocupação em arranjar dados ou evidências para provar ou rejeitar hipóteses;
- É significativa, havendo a preocupação fundamental na abordagem qualitativa. Neste âmbito, o investigador centra-se nas perspetivas pessoais dos participantes;
- Os fenómenos sociais são vistos pelo investigador de forma holística.

Face ao exposto, a forma como este estudo foi conduzido enquadra-se nas características de uma investigação qualitativa, atendendo a que a investigadora passou bastante tempo no local onde os participantes exercem a sua atividade profissional para recolher dados de forma detalhada, de forma a poder compreender os contextos, havendo a preocupação em saber quais as perspetivas pessoais de cada participante no estudo. Para além disso, foi objetivo principal da investigadora compreender comportamentos e atitudes, focando-se prioritariamente na compreensão e interpretação dos fenómenos do que especificamente na sua quantificação. No desenvolvimento deste estudo houve uma preocupação maior com o processo, do que simplesmente com os resultados. Com base numa abordagem colaborativa horizontal, apoiada num processo de supervisão pedagógica, realizaram-se ciclos de investigação-ação, tendo-se planificado e observado aulas, e posteriormente, realizado sessões de reflexão, o que permitiu acompanhar, monitorizar e indagar a prática docente.

### **A investigação-ação como design do estudo**

A investigação-ação é definida por Latorre (2004) como “uma gama ampla de estratégias realizadas para melhorar o sistema educativo e social” (p.23) e “como uma indagação prática realizada pelos professores, de forma colaborativa, com a finalidade de melhorar a sua prática educativa através de ciclos de ação e de reflexão” (p.24). No mesmo sentido, Fernandes (2006) refere que a investigação-ação se trata de uma metodologia que se apresenta com o duplo objetivo de ação e de investigação, no intuito de alcançar resultados na vertente da ação, para atingir mudança numa comunidade, organização ou programa, e na vertente da investigação, no sentido de aumentar a compreensão por parte do investigador. Este duplo objetivo pretende, essencialmente, por um lado, obter melhores resultados no que se faz e, por outro lado, facilitar o aperfeiçoamento das pessoas e dos grupos com que se trabalha.

Segundo Bell (2008), existem várias definições para investigação-ação, todavia a sua característica mais proeminente prende-se com o facto de ser um trabalho que não se encontra terminado quando o projeto conclui. Conforme outro qualquer tipo de investigação, a investigação-ação tem de ser planeada de forma sistemática, dependendo os métodos selecionados para a recolha de dados da natureza da informação pretendida. Deste modo, não se trata de um método nem de uma técnica, mas de uma abordagem que se revela particularmente fascinante para os educadores devido à sua ênfase prática na resolução de problemas.

Na perspectiva de Coutinho (2011), a investigação-ação trata-se de uma “família de metodologias de investigação que incluem acção (mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica (p. 313). A mesma autora defende que o essencial na investigação-ação é a reflexão que o professor efetua da sua prática, o que contribui não só para a resolução de problemas, mas também, para a planificação e introdução de mudanças na prática. Deste modo, resume as características da investigação-ação em:

- situacional, porque visa o diagnóstico e a solução de um problema encontrado num contexto específico;
- interventiva, porque não se limita a descrever um problema social (como em muitos estudos qualitativos) mas a *intervir*: a acção tem de estar ligada à mudança, é sempre uma acção deliberada;
- participativa, no sentido em que todos os intervenientes (e não só o investigador) são co-executores na pesquisa;
- auto-avaliativa, na medida em que as modificações vão sendo continuamente avaliadas, com vista a produzir novos conhecimentos e a alterar a prática. (Coutinho, 2011, p.315).

Em suma, podemos afirmar que a investigação-ação apresenta um triplo objetivo, visto que pretende produzir conhecimento, alterar a realidade e transformar os intervenientes.

O método adotado no presente estudo enquadra-se na investigação-ação, pois com base em processos de supervisão pedagógica, nomeadamente, na observação de aulas, pretendeu-se incentivar a reflexão e a partilha conjunta sobre as práticas pedagógicas em contexto de sala de aula. Visou-se fomentar a reflexão sobre as práticas, ambicionando-se não apenas mudanças na ação pedagógica dos professores, mas também, a tomada de decisões, com base numa perspectiva crítica sobre o trabalho colaborativo e as práticas de supervisão pedagógica, tendo por finalidade melhorar as práticas dos professores e por conseguinte, a melhoria das aprendizagens dos alunos. Em suma, pretendeu-se fomentar a reflexão sobre a supervisão pedagógica no atual contexto educativo, tentando potenciá-la e perspectivá-la como prática fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, bem como, para o desenvolvimento da própria instituição escolar.

## Fases do processo da investigação-ação

Na perspectiva de Coutinho & Colaboradores (2009), na investigação-ação, o professor reflete sobre a sua prática, contribuindo deste modo para a resolução de problemas, mas também para a introdução de mudanças nas suas práticas. Segundo os autores, a investigação-ação intercala ação e reflexão crítica, desenvolvendo-se numa espiral de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão, consistindo num processo sistemático de aprendizagem orientado para a *praxis*, impondo que esta seja submetida à prova, conforme ilustra a figura que se segue.

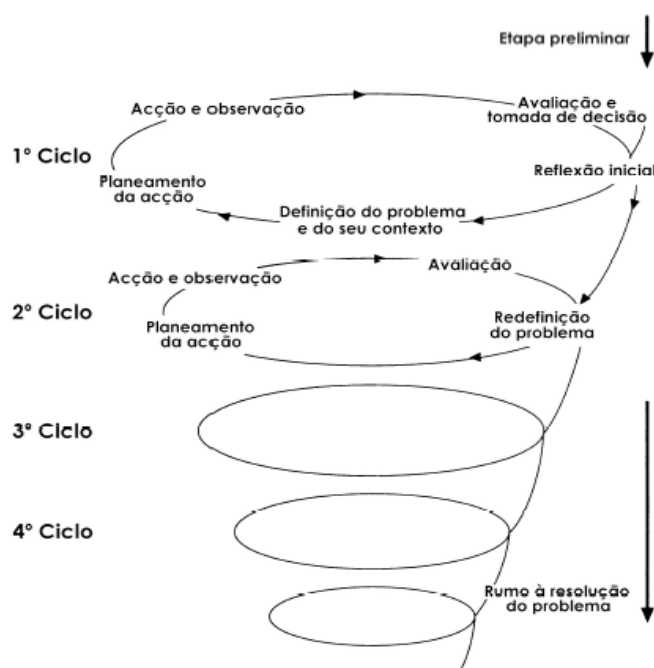


Fig.4. Espiral auto-reflexiva Lewiniana (Fernandes, 2006).

Segundo Mesquita-Pires (2010), em educação, a investigação-ação visa analisar a realidade educativa específica e fomentar a tomada de decisão dos seus agentes para a mudança educativa, o que implica a tomada de consciência de cada um dos intervenientes (individualmente, e do grupo) de que emerge a construção de conhecimento através do confronto e contraste dos significados produzidos pela reflexão.

Conforme constatamos, a investigação-ação é descrita como um ciclo em espiral, existindo um conjunto ordenado de fases, que, após concluídas, podem ser retomadas para servirem de estrutura à planificação, à realização e à validação de um projeto. Para Kuhne & Qugley (1997), tratam-se de três fases: fase de planificação, fase de ação e fase de reflexão, conforme se apresenta na figura que se segue.

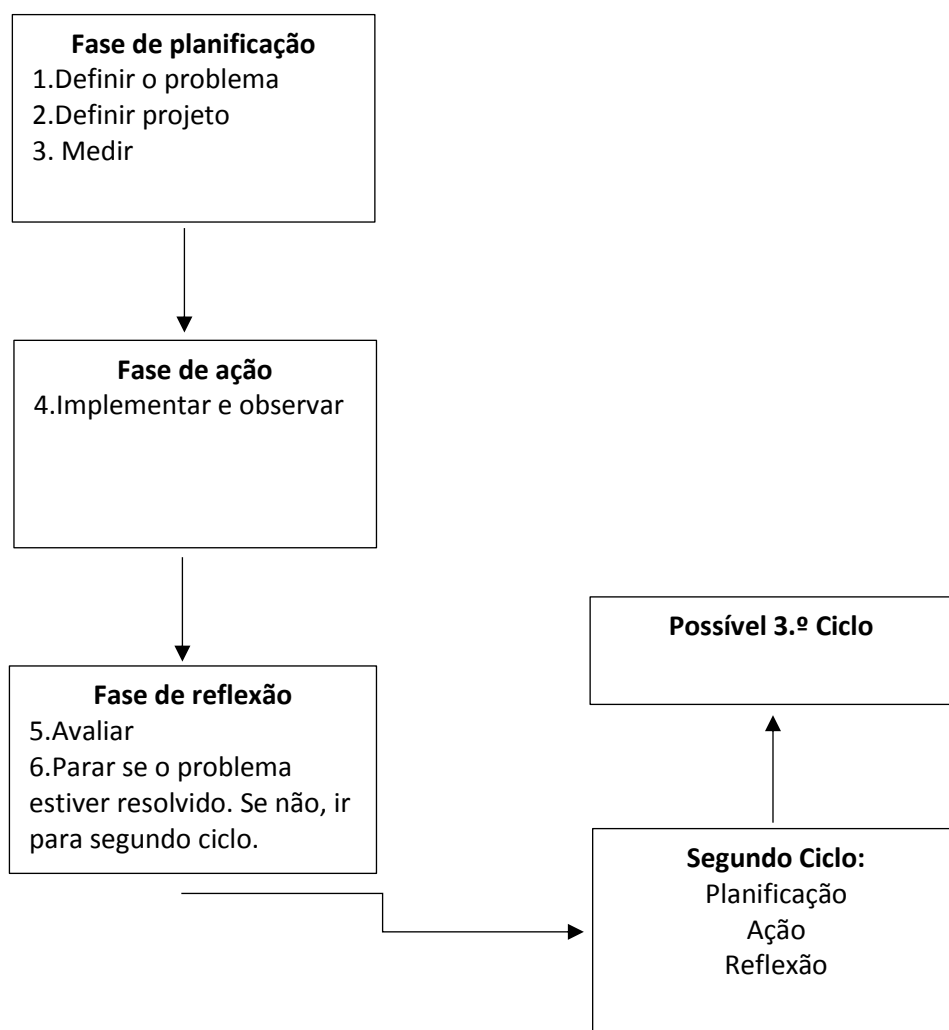


Fig.5. Fases da investigação-ação (Kuhne & Quigley, 1997).

De acordo com Kuhne & Quigley (1997), a fase de planificação envolve a definição do problema, a definição do projeto e o processo de medição; a fase de ação envolve a implementação do projeto e o processo de observação; finalmente, a fase de reflexão envolve o processo de avaliação. Se neste momento não se encontrar a solução do problema, parte-se para o segundo ciclo. A fase de reflexão necessita de ser sistematizada para poder ser considerada investigação.

No presente estudo, na fase de planificação formulou-se o problema de investigação, procedeu-se à estruturação do projeto, selecionaram-se os métodos e as técnicas de recolha e de análise de dados que melhor se adequavam ao tipo de estudo. Na fase de ação, procedeu-se à execução do projeto, tendo-se para o efeito tido a colaboração de uma professora titular de turma a exercer funções no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Recorreu-se a uma abordagem colaborativa horizontal, apoiada num processo de supervisão pedagógica, nomeadamente, à observação de aulas e a um conjunto de ciclos

de reflexão. Em cada ciclo de observação, procedeu-se à planificação de cada aula, à observação de aulas e, posteriormente, a investigadora e a professora titular de turma procederam à reflexão conjunta sobre a ação pedagógica experienciada, sendo dado *feedback*. Neste âmbito, dentro da fase de ação, efetuaram-se ciclos de investigação-ação, pois de forma colaborativa a investigadora e a professora titular de turma, mediante ciclos de ação e de reflexão conjunta, indagaram de forma sistemática a prática realizada, visando a melhoria pedagógica e, conseqüentemente, a melhoria educativa. Por último, na fase de reflexão, a investigadora e a professora titular de turma refletiram conjuntamente sobre o problema de estudo inicial e sobre todo o trabalho desenvolvido, no intuito de encontrar respostas para as questões inicialmente enunciadas.

### **Contextualização do estudo e caracterização dos participantes**

A investigação decorreu em sete Agrupamentos de Escolas que integram a carta educativa do distrito de Viana do Castelo. Os Agrupamentos de Escolas localizam-se em diferentes concelhos, com disparidade geográfica. Um deles, constitui o local de trabalho da investigadora.

A seleção destes Agrupamentos de Escolas deveu-se à disponibilidade demonstrada pelos seus Diretores em colaborar na investigação.

### **Participantes**

A seleção dos participantes numa investigação qualitativa é fundamental, devendo-se refletir se os casos selecionados são fortes em significado e representativos da realidade, de forma a possibilitar a melhor elucidação possível das questões de estudo. De acordo com Vale (2000), a seleção dos participantes deve ser “criteriosa ou intencional (...) sujeita a determinados critérios que permitam ao investigador aprender o máximo sobre o fenómeno em estudo” (p.222).

Para Sampieri, Collado & Lucio (2006), os participantes são “uma unidade de análise ou conjunto de pessoas, contextos, eventos ou factos sobre o qual se coletam dados sem que necessariamente seja representativo do universo (p.252).

O presente estudo teve como participantes, quatrocentos e dez professores dos diversos níveis de ensino, desde a Educação Pré-Escolar ao Ensino Secundário, cinco diretores de agrupamentos de escolas, cinco coordenadores de departamento e uma professora titular de turma a exercer funções no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O quadro que se segue expressa de forma detalhada a distribuição representativa dos participantes no estudo.

Agrupamentos de Escolas	Número de professores existentes	Número de professores que responderam ao questionário	Diretores entrevistados	Coordenadores de Departamento entrevistados	Professora participante em práticas colaborativas horizontais
Agrupamento de Escolas 1	270	62	1	1	
Agrupamento de Escolas 2	175	84	1	0	
Agrupamento de Escolas 3	159	50	0	0	
Agrupamento de Escolas 4	155	99	1	4	1
Agrupamento de Escolas 5	111	35	0	0	
Agrupamento de Escolas 6	92	43	1	0	
Agrupamento de Escolas 7	86	37	1	0	
Total	1048	410	5	5	1

Quadro2. Distribuição dos participantes no estudo.

Atendendo à especificidade dos objetivos do estudo e à sua abrangência, pretendeu-se conhecer as perspetivas pessoais dos participantes enquanto professores que desempenham funções em contexto de sala de aula, mas também, obter a perspetiva dos diretores dos agrupamentos de escolas, dos coordenadores de departamento e da professora titular de turma que desenvolveu práticas colaborativas horizontais com a investigadora.

Os sete Agrupamentos de Escolas apresentam um total de mil e quarenta e oito professores, sendo que, destes, apenas quatrocentos e dez colaboraram no preenchimento do questionário. No que concerne aos diretores dos agrupamentos de escolas, cinco demonstraram disponibilidade em conceder a entrevista. As entrevistas aos coordenadores de departamento, realizaram-se de acordo com a receptividade que eles demonstraram em participar, mas também, com base na compatibilidade horária existente.

No que concerne à professora titular de turma, o facto de exercer funções no mesmo Estabelecimento de Ensino que a investigadora foi determinante para incentivar a sua participação no processo de supervisão pedagógica. No momento em que se desenvolveu o estudo, a investigadora possuía dezanove anos de serviço e pertencia ao Quadro de Zona Pedagógica. Por sua vez, a professora titular de turma, possuía vinte e três anos de serviço e pertencia ao Quadro de Agrupamento de Escola.



## **Desenvolvimento da investigação**

No que diz respeito ao desenvolvimento da investigação, num primeiro momento, contactaram-se telefonicamente os diretores dos agrupamentos de escolas, tendo-se solicitado o agendamento de uma reunião presencial. Na reunião realizada, de acordo com a disponibilidade demonstrada por cada um dos diretores, foram-lhes explicados os objetivos do estudo e foi solicitada autorização para proceder à recolha de dados. Nessa mesma reunião, procedeu-se ainda à entrega do pedido de autorização escrito para recolher os dados.

Tendo-se obtido o correio institucional dos coordenadores de departamento dos diversos agrupamentos de escolas, foram enviados emails a explicar os objetivos do estudo e solicitada colaboração, nomeadamente, para sensibilizar os colegas do departamento para responderem ao questionário. Foi ainda solicitada a participação dos coordenadores de departamento para que cedessem uma entrevista à investigadora. Contudo, verificou-se que apenas cinco dos coordenadores de departamento contactados é que aceitaram dar a entrevista, pertencendo quatro deles ao agrupamento de escolas no qual a investigadora exerce funções.

A investigadora contactou frequentemente os diretores dos agrupamentos para monitorizar/acompanhar a recetividade e preenchimento dos questionários, procedendo gradualmente à recolha dos que se encontravam preenchidos.

Após se ter procedido à recolha dos questionários, contactaram-se novamente os diretores dos agrupamentos no sentido de concederem uma entrevista à investigadora. Verificou-se que, dos sete diretores, apenas cinco consentiram dar a entrevista.

Foi solicitado à professora titular de turma a lecionar no 1.º Ciclo do Ensino Básico que participasse num processo de supervisão pedagógica horizontal, o qual consistia na realização de um ciclo de observação de aulas, o qual pretendia fomentar momentos de reflexão e de partilha conjunta.

A presente investigação envolveu a implementação de um processo de supervisão pedagógica no qual se realizaram seis ciclos de observação sobre a prática pedagógica docente.

Num primeiro momento, na fase de planificação, efetuou-se:

- A divulgação e explicação dos objetivos de investigação;
- A partilha e a discussão da planificação da atividade;

- A professora titular de turma efetuou uma caracterização geral da turma participante e identificou os principais problemas sentidos no decurso da sua prática pedagógica, tendo-se, com base nisso, decidido privilegiar a observação naturalista.

Privilegiou-se a observação naturalista visto ser um método descritivo que examina de forma detalhada os comportamentos dos indivíduos no seu contexto ecológico, obtendo-se deste modo dados de natureza descritiva (qualitativos). Neste tipo de observação não existe manipulação de variáveis, pois os comportamentos são espontâneos, ocorrem em situações naturais, em condições não controladas.

A investigadora foi uma observadora participante, atendendo a que não se limitou a observar e a registar os comportamentos observados, mas também se integrou nas atividades da turma.

No que concerne aos objetivos da observação das aulas, de acordo com Reis (2011), definiram-se os seguintes:

- Diagnosticar os aspectos/as dimensões do conhecimento e da prática profissional a trabalhar/melhorar.
- Adequar o processo de supervisão às características e necessidades específicas de cada professor.
- Avaliar a adequação das decisões curriculares efectuadas pelos professores e, eventualmente, suscitar abordagens ou percursos alternativos.
- Proporcionar o contacto e a reflexão sobre as potencialidades e limitações de diferentes abordagens, estratégias, metodologias e actividades (p.12).

No que diz respeito à implementação do processo de supervisão pedagógica, num primeiro momento, realizou-se uma reunião com a professora titular de turma, tendo-se efetuado uma explicação detalhada sobre os objetivos e o âmbito da investigação. Atendendo ao forte compromisso da professora com um avolumado serviço docente diário, considerando ainda, que lecionava uma turma mista e que desempenhava o cargo de Coordenadora de Estabelecimento de Ensino, estabeleceu-se, como condição, não a sobrecarregar com trabalho adicional resultante da investigação.

A investigação envolveu como procedimento nuclear, a implementação de um processo de supervisão pedagógica horizontal, nomeadamente, a observação de aulas, tendo-se, para o efeito, realizado seis ciclos de observação sobre as práticas docentes.

Considerando que a maioria das dificuldades apresentadas pelos alunos ocorriam na área da matemática, a professora titular de turma e a investigadora centraram o ciclo

de observação de aulas nessa área no intuito de melhorar a eficácia do ensino e, por conseguinte, os resultados dos alunos.

Foram também decididos pela professora titular de turma e a investigadora, de forma consensual, os procedimentos de observação a adotar, os principais focos de observação a considerar, assim como, a elaboração conjunta da grelha de observação não focada a utilizar no decurso da observação das aulas.

Num segundo momento, na fase de ação, implementou-se o processo de supervisão pedagógica, nomeadamente, a observação de seis aulas de matemática, tendo cada aula a duração de sessenta minutos.

No que concerne aos procedimentos de observação, acordou-se a realização de ciclos de observação compreendendo as três fases interdependentes do ciclo superviso, apresentadas por Trindade (2007), nomeadamente, a pré-observação, a observação e a pós-observação. O quadro que se segue sintetiza o desenvolvimento dos ciclos de observação de aulas.

<b>Ciclo de observação</b>	<b>Tarefas</b>	<b>Fases do ciclo da investigação-ação (Kuhn &amp; Quigley, 1997)</b>
Pré-observação	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Análise da planificação da aula.</li> <li>▪ Discutir aspetos a observar.</li> </ul>	Fase de planificação
Observação	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Observação de aulas.</li> <li>▪ Registo das observações.</li> <li>▪ Implementação de ações de melhoria com base no desenvolvimento dos ciclos de observação.</li> </ul>	Fase de ação
Pós-observação	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Realização de momentos de reflexão sobre a forma como decorreu a aula (aspetos da aula mais e menos conseguidos).</li> <li>▪ Partilha conjunta de experiências.</li> <li>▪ Formulação de estratégias de melhoria e de partilha conjunta.</li> </ul>	Fase de reflexão

Quadro3. Desenvolvimento dos ciclos de observação de aulas.

Os encontros pré-observação visaram discutir as intenções e estratégias relativamente à aula a observar. Deste modo, a professora titular de turma partilhava com a investigadora a planificação de cada aula, referindo os conteúdos programáticos a abordar, os objetivos a atingir, bem como, os recursos e os instrumentos de avaliação a utilizar.

Nos momentos de observação de aulas, recorrendo-se a uma observação naturalista, a investigadora procedeu à recolha de dados, procedendo à descrição de forma detalhada dos comportamentos dos alunos e da professora titular de turma em contexto ecológico de sala de aula, bem como do decurso da aula, obtendo-se dados de natureza

descritiva (qualitativos). A investigadora foi participante, pois integrou-se nas atividades da turma.

Os encontros pós-observação tiveram a duração de cerca de trinta minutos cada um, decorrendo imediatamente após cada aula. Nestes encontros, visou-se fornecer *feedback* informativo à professora titular de turma, sendo momentos de troca de impressões sobre a forma como decorreram as aulas. Neste âmbito, eram descritas, interpretadas, confrontadas e reconstruídas teorias e práticas, visando-se encorajar uma atitude indagatória relativamente à prática pedagógica, no intuito de atingir a melhoria e preparar a aula seguinte.

A última fase do ciclo de investigação – ação, fase de reflexão, consistiu na realização da avaliação de todo o processo desenvolvido e dos resultados obtidos. Esta avaliação foi efetuada no final do processo de supervisão, tendo como suporte a entrevista final concedida pela professora titular de turma e as reflexões e conclusões efetuadas pela investigadora.

## **Recolha de dados**

As técnicas de recolha de dados de investigação utilizadas neste estudo foram o questionário, a entrevista (guião semiestruturado) e a observação direta participante. A recolha de dados efetuou-se de forma natural e sistemática, privilegiando-se um método descritivo que examinasse de forma detalhada os comportamentos dos alunos e da professora titular de turma no seu contexto ecológico, obtendo-se deste modo dados qualitativos. Nas observações efetuadas não houve a manipulação de variáveis, pois os comportamentos foram espontâneos, ocorrendo em situações naturais, em condições não controladas.

Para efetuar a recolha de dados recorreu-se a um conjunto de técnicas e de instrumentos, que Latorre (2004) agrupa em três categorias: técnicas baseadas na observação, técnicas baseadas na conversação e análise de documentos.

As técnicas baseadas na observação centram-se na perspetiva do investigador, sendo que ele presencia diretamente o fenómeno de estudo. Por sua vez, as técnicas baseadas na conversação enquadram-se nos ambientes de diálogo e de interação, centrando-se na perspetiva dos participantes. Por último, a análise de documentos centra-se na perspetiva do investigador e consiste na análise de materiais ou relatos escritos que servem como fonte de informação.

Latorre (2004) agrupa as técnicas em três categorias: instrumentos, estratégias e meios audiovisuais, conforme se apresenta no quadro que se segue.

<b>Instrumentos</b>	<b>Estratégias</b>	<b>Meios audiovisuais</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Testes</li> <li>▪ Escalas</li> <li>▪ Questionários</li> <li>▪ Observação sistemática</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Entrevista</li> <li>▪ Observação participante</li> <li>▪ Análise documental</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Vídeo</li> <li>▪ Fotografia</li> <li>▪ Gravação áudio</li> <li>▪ Diapositivos</li> </ul>

Quadro 4. Técnicas de recolha de informação (Latorre, 2004).

De acordo com Latorre (2004), a entrevista e a observação participante são as técnicas mais utilizadas na investigação-ação, pelo que foram as utilizadas no presente estudo.

Entrevistaram-se os diretores dos agrupamentos de escolas e os coordenadores de departamento. Entrevistou-se, ainda, a professora titular de turma, tendo-se para o efeito realizado duas entrevistas, uma entrevista inicial, que ocorreu antes de começar o processo de supervisão pedagógica/observação de aulas e uma entrevista final, efetuada no fim da implementação do processo de supervisão pedagógica. As entrevistas foram registadas em suporte áudio-gravador, e posteriormente, transcritas e sujeitas a análise de conteúdo.

Enquanto técnicas baseadas na observação, no decurso da implementação do processo de supervisão pedagógica, recorreu-se ainda à observação participante, utilizando-se como instrumento de registo uma grelha de observação não focada e notas de campo. De forma a recolher dados sobre as perceções dos participantes sobre a supervisão pedagógica, aplicou-se um questionário aos professores. Nos questionários, as questões de resposta fechada foram sujeitas à análise estatística, recorrendo-se para o efeito ao programa SPSS (Statistical Package for Social Sciences) para Windows, enquanto as questões de resposta aberta foram sujeitas à análise de conteúdo.

No intuito de atingir os objetivos estabelecidos para a presente investigação, elaboraram-se seis instrumentos de recolha de dados, nomeadamente: questionário a aplicar aos professores; guião de entrevista inicial à professora titular de turma; guião de entrevista final à professora titular de turma; grelha de observação não focada; guião de entrevista aos diretores dos agrupamentos de escolas e guião de entrevista aos coordenadores de departamento.

## Questionário aos professores

No sentido de se obterem respostas às questões formuladas e se atingirem os objetivos do estudo, foi aplicado um questionário aos professores, cujo objetivo principal foi conhecer as percepções que possuem sobre o trabalho colaborativo e a supervisão pedagógica.

O questionário foi construído com base na revisão da literatura e nos objetivos do estudo, tendo-se também consultado outros questionários já validados.

Na perspectiva de Quivy e Campenhoudt (2005), o questionário consiste em colocar a um determinado grupo de inquiridos um conjunto de questões, visando a recolha de informações. De acordo com os mesmos autores, o questionário permite quantificar dados e proceder a relações entre eles. Para além de satisfazer as exigências da representatividade de um conjunto de inquiridos, possibilita ainda quantificar uma multiplicidade de dados e proceder a numerosas análises de correlação.

Neste estudo, optou-se pela utilização do questionário por se considerar um instrumento adequado, na medida em que possibilita o acesso global à informação, nomeadamente, a percepção de um grupo significativo de professores sobre o trabalho colaborativo e a supervisão pedagógica.

No que concerne à estrutura, o questionário aos professores é constituído por três partes, distribuídas conforme descrito no quadro que se segue.

<b>Designação das partes</b>	<b>Objetivos específicos</b>
Parte I – Caracterização Pessoal e Profissional	- Obter dados concretos e objetivos que possibilitem caracterizar a amostra
Parte II – Supervisão Pedagógica	- Conhecer a percepção que os professores têm sobre supervisão pedagógica
Parte III – Trabalho Colaborativo	- Conhecer a percepção que os professores têm sobre trabalho colaborativo

Quadro 5. Estrutura do questionário aos professores.

Na elaboração do questionário aos professores, optou-se pela formulação de questões fechadas, utilizando escalas de formato de *Likert*, com os seguintes graus de posicionamento:

- Cinco graus para questões de natureza semântica (Discordo totalmente; Discordo; Discordo em parte; Concordo; Concordo bastante; Concordo totalmente);
- Quatro graus para questões de frequência (Nunca; Ocasionalmente; Frequentemente; Sempre);

-Quatro graus para questões de importância (Nada importante; Pouco importante; Importante; Muito importante).

O questionário possui também questões de escolha múltipla, solicitando-se a enumeração de acordo com o grau de importância (1 o mais importante; 6 o menos importante). No intuito de aprofundar informações e obter a justificação para algumas das respostas dadas pelos professores, foram efetuadas também questões de resposta aberta.

A escolha deste formato deveu-se ao facto de facilitar o tratamento das respostas e a clareza da interpretação de dados. No entanto, no modo interpretativo e crítico, as questões fechadas fornecem dados menos precisos, comparativamente às respostas das questões abertas.

No que concerne à validação do questionário, numa primeira fase, este instrumento foi previamente aplicado a vinte professores não participantes no estudo, de forma a aferir a clareza e o tempo necessário para o seu preenchimento. Posteriormente, o mesmo foi sujeito a alguns reajustes que resultaram na sua melhoria, tendo para o efeito sido aplicado novamente a cinco professores não participantes no estudo. Por fim, o questionário foi entregue a dois peritos, professores do ensino superior, que procederam à sua validação.

## **Entrevistas**

De acordo com Bell (2008), a grande vantagem da entrevista é a sua adaptabilidade, na medida em que permite explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos. O modo como determinada resposta é dada (o tom de voz, a expressão facial, a hesitação, etc) fornece informações revelantes, as quais não seriam possíveis obter através de um questionário.

Na perspectiva de Amado (2014), nas entrevistas semiestruturadas existe um guião preparado pelo entrevistador, no entanto, é permitida liberdade de resposta ao entrevistado, permitindo-lhe desenvolver as suas explicações e raciocínios de acordo com a direção que considerar mais ajustada, mencionando aspetos que considere mais significativos, de modo reflexivo e aprofundado.

As entrevistas realizadas neste estudo foram orientadas de acordo com um guião previamente elaborado. Neste âmbito, atendendo aos objetivos definidos, procedeu-se à elaboração de um guião de entrevista semiestruturado, dirigido aos diretores dos agrupamentos de escolas, aos coordenadores de departamento e à professora titular de turma. Procurou-se que o guião de entrevista fosse abrangente, de modo a fornecer um conjunto alargado de informações sobre as perceções dos entrevistados. Para aferir a

clareza e a objetividade das questões, e de forma validar o referido guião de entrevista, aplicou-se o inquérito por entrevista a três docentes não participantes no estudo.

As entrevistas foram registadas em suporte áudio, por meio de *áudio-gravador* e posteriormente foram transcritas e sujeitas a análise de conteúdo.

As entrevistas foram realizadas em distintas etapas:

- Entrevista inicial – realizada à professora titular de turma, no início da investigação;
- Entrevista final – realizada à professora titular de turma, no final da investigação;
- Entrevistas aos diretores dos agrupamentos de escolas e aos coordenadores de departamento – realizadas no término da investigação, tendo como objetivo proceder à sua caracterização pessoal e profissional, assim como, conhecer as suas perceções sobre os dois vetores desta investigação, nomeadamente, sobre a supervisão pedagógica e o trabalho colaborativo.

## **Observação direta/participante**

A observação participante foi uma das principais estratégias nesta investigação.

De acordo com Latorre (2004), a observação participante pode ser considerada como um método interativo que requer o envolvimento do observador nos acontecimentos ou fenómenos em estudo, possibilitando ao investigador aproximar-se de uma forma mais intensa das pessoas, das comunidades em estudo e dos problemas que o preocupam.

Na perspetiva de Yin (2005), a observação direta e a observação participante são distintas. Na observação direta o investigador limita-se a observar e a recolher dados, permitindo recolher evidências sobre o que se investiga, tendo deste modo o investigador um papel passivo. Por sua vez, na observação participante, o investigador recolhe evidências sobre o que investiga, mas participa de forma ativa, interagindo socialmente com o seu objeto de estudo.

A escolha pela observação participante teve por objetivos a observação direta e a consequente descrição dos fenómenos em estudo, nomeadamente, o trabalho colaborativo e a supervisão pedagógica. Para além disso, teve como propósito o envolvimento e a intervenção da investigadora, numa ação colaborativa com a professora titular de turma, com o objetivo de:

- Produzir conhecimento, pela observação das práticas pedagógicas da professora titular de turma e a interação entre ela e a investigadora;
- Fomentar melhoria na prática pedagógica da professora titular de turma e, consequentemente, nas aprendizagens dos alunos;



- Produzir reflexão sobre a forma como o trabalho colaborativo e a supervisão pedagógica se tocam e se conjugam, no intuito de promover o desenvolvimento e a qualidade.

Atendendo a que a investigadora exerce funções no mesmo Estabelecimento de Ensino que a professora titular de turma, tal fez com que os alunos agissem de forma espontânea. Neste âmbito, a permanência da investigadora na sala de aula nunca interferiu no comportamento dos alunos.

No decurso da observação participante, a investigadora recolheu os dados numa grelha de observação não focada, a qual foi elaborada por si e pela professora titular de turma. Para além disso, recorreu-se ainda, às notas de campo.

## **Notas de campo**

De acordo com Latorre (2004), os observadores participantes recorrem a registos, do tipo narrativo descritivo, os quais contêm descrições detalhadas dos fenómenos observados.

As notas de campo são um tipo de registo recorrente na metodologia qualitativa, sendo que, o observador passa a ser o protagonista direto, em virtude de observar e registar durante e após a observação.

As notas de campo foram uma técnica de registo utilizada neste estudo, tendo cada aula observada sido alvo de registo descritivo e simultaneamente de reflexão.

## **Grelhas de Observação**

Na perspetiva de Reis (2011), existem diversas formas de recolher dados no decurso da observação de aulas, sendo que cada uma permite reunir determinado tipo de informação e responder a objetivos específicos. A observação de aulas pode ser orientada por diferentes tipos de instrumentos, nomeadamente: grelhas de observação não focada ou grelhas de observação de fim aberto; grelhas de observação focada; listas de verificação; escalas de classificação e mapas de registo. As grelhas de observação de fim aberto “permitem a recolha de dados exploratórios sobre áreas muito abrangentes como, por exemplo, as competências do professor, as características dos alunos e/ou o ambiente de sala de aula (Reis, 2011, p.29). Neste âmbito, de forma a obter o maior número de

informação possível e aprofundar o estudo, optou-se pelo uso de uma grelha de observação não focada (anexo 14).

## **Procedimentos de recolha de dados**

Numa primeira fase, contactaram-se os diretores dos agrupamentos de escolas, sendo-lhes divulgados os objetivos do estudo e solicitada autorização para aplicar os questionários aos professores. Após ter sido concedida a autorização por parte dos diretores dos agrupamentos de escolas, contactaram-se os coordenadores de departamento, tendo-lhes também sido divulgados os objetivos do estudo e pedida colaboração na distribuição e na recolha dos questionários junto aos colegas do seu departamento.

Numa segunda fase, reuniu-se com a professora titular de turma, especificando de forma objetiva os objetivos de estudo. Agendou-se a realização da primeira entrevista, dos ciclos de aulas observadas e a data previsível de realização da entrevista final.

No que concerne às entrevistas efetuadas aos diretores dos agrupamentos e aos coordenadores de departamento, foram previamente marcadas com cada um dos intervenientes após se ter divulgado o objetivo da investigação e a finalidade da entrevista.

As entrevistas foram realizadas individualmente, tendo-se inicialmente procedido a uma breve contextualização introdutória sobre os objetivos pretendidos. Todas as entrevistas foram realizadas no Estabelecimento de Ensino, onde cada participante exercia funções, em local sossegado para o efeito, tendo-se audiogravado cada uma das entrevistas, com o prévio consentimento dos entrevistados. Posteriormente, procedeu-se à transcrição das entrevistas.

## **Estratégias de análise e tratamento dos dados**

No questionário preenchido pelos professores, as questões de resposta fechada foram sujeitas à análise estatística, recorrendo-se para o efeito ao programa Statistical Package for Social Sciences (SPSS) para Windows. Nas questões de resposta aberta, procedeu-se à análise de conteúdo, com categorização por via indutiva.

No que concerne à informação obtida através das entrevistas, procedeu-se à transcrição do conteúdo de cada uma das entrevistas para registo escrito. Considerando-

se estar perante um estudo de natureza qualitativa, recorreu-se à análise de conteúdo com categorização por via indutiva, como técnica de tratamento dos dados recolhidos através das entrevistas e da observação de aulas.

Segundo Bardin (2011, p. 95), o tratamento dos dados realiza-se atendendo às três fases fundamentais em análise de conteúdo:

1. a fase de *pré-análise*;
2. a fase de *exploração do material*;
3. a fase do *tratamento dos resultados*.

Na fase de pré-análise, procedeu-se à organização dos dados obtidos a partir dos diversos instrumentos de recolha: entrevistas (inicial e final) à professora titular de turma; entrevistas aos diretores dos agrupamentos de escolas; entrevistas aos coordenadores de departamento; dados resultantes da observação de aulas.

Após a leitura “flutuante” da informação recolhida, procedeu-se à definição de categorias relevantes para a orientação e interpretação dos dados, tendo em consideração os objetivos do estudo.

Na fase de exploração do material, procedeu-se à codificação dos dados, organizando a informação recolhida com base nas categorias definidas.

Na análise de conteúdo das entrevistas foram definidas unidades de registos, como indicadores das categorias, e identificadas as verbalizações dos intervenientes que contextualizavam cada unidade de registo no decorrer da entrevista.

De modo a facilitar o tratamento dos dados, as entrevistas foram codificadas da seguinte forma:

- PE – Professora Entrevistadora
- DT – Diretor Entrevistado
- CD – Coordenador de Departamento
- PTT – Professora Titular de Turma

Na fase de tratamento dos resultados, efetuou-se a descrição e interpretação dos dados, que possibilitaram a inferência de conhecimentos e de significados sobre a informação recolhida. De forma a obter uma análise sustentada, bem como uma recolha de dados fiável e o mais coerente possível, efetuou-se:

- a análise dos questionários – as questões de resposta fechada foram sujeitas à análise estatística e nas questões de resposta aberta efetuou-se a análise de conteúdo, com categorização por via indutiva.

- a análise das entrevistas – entrevista inicial e entrevista final à professora titular de turma; entrevista aos diretores dos agrupamentos de escolas; entrevista aos coordenadores de departamento – permitiram conhecer as perceções dos intervenientes sobre o trabalho colaborativo e a supervisão pedagógica.

Os questionários, as entrevistas e a observação participante constituíram um conjunto de estratégias diversificadas, visando a triangulação dos dados, com o objetivo de garantir a fiabilidade e credibilidade ao estudo e encontrar as respostas para as questões de investigação.

## Capítulo IV – Apresentação dos resultados

Neste capítulo apresentam-se os resultados recolhidos durante o estudo, procurando tornar clara a sua compreensão. O presente capítulo encontra-se dividido em seis subcapítulos: questionário aos professores; entrevista aos diretores dos agrupamentos de escolas; entrevista aos coordenadores de departamento; entrevista inicial à professora titular de turma; entrevista final à professora titular de turma e resultados do ciclo de observação de aulas.

### Apresentação dos resultados do questionário aos professores

A primeira parte do questionário aos professores pretendeu recolher dados sobre a sua caracterização pessoal e profissional, conforme consta na tabela que se segue.

Tabela 1. Caracterização pessoal e profissional dos professores.

		<i>n</i>	%
Sexo	Feminino	295	72,0
	Masculino	115	28,0
Idade	21-30 anos	9	2,2
	31-40 anos	66	16,1
	41-50 anos	251	61,2
	51-60 anos	77	18,8
	Mais de 60 anos	7	1,7
Habilitações académicas	Bacharelato	18	4,4
	Licenciatura	310	75,6
	Pós-Graduação	12	2,9
	Mestrado	67	16,3
	Doutoramento	3	0,8
Situação profissional	Contratado(a)	31	7,6
	Quadro de Agrupamento	325	79,3
	Quadro de Zona Pedagógica	54	13,1
Tempo de serviço	1 a 3 anos	2	0,5
	7 a 25 anos	254	62,0
	25 a 35 anos	141	34,4
	35 a 40 anos	10	2,4
	Não respondeu/Não sabe	3	0,7

Grau de ensino que leciona	Pré-Escolar	56	13,7
	1.º Ciclo	134	32,7
	2.º Ciclo	84	20,5
	3.º Ciclo	43	10,5
	3.º Ciclo e Secundário	76	18,5
	Secundário	12	2,9
	Educação Especial	5	1,2
Desempenho de cargos	Não desempenha cargos	212	51,7
	Desempenha um cargo	161	39,3
	Desempenha dois ou três cargos	37	9,0
Cargos desempenhados	Subdiretor(a)	5	2,0
	Coordenador(a) de Departamento	26	10,7
	Coordenador(a) de Diretores de Turma	5	2,1
	Diretor(a) de Turma	113	46,7
	Membro do Conselho Geral	15	6,2
	Membro do Conselho Pedagógico	24	9,9
	Adjunto(a) do(a) Diretor(a)	12	5,0
	Coordenador(a) de Estabelecimento	22	9,1
	Subcoordenador(a)	12	5,0
	Representante de Grupo	8	3,3

Estiveram envolvidos neste estudo 410 professores, pertencendo 72% (295) ao género feminino e 28% (115) ao género masculino.

Relativamente à idade dos participantes no estudo, mais de metade dos professores, 61,2% (251) situam-se entre os 41 e os 50 anos, 18,8% (77) entre os 51 e os 60 anos e 16,1% (66) encontram-se entre os 31 e os 40 anos. Constata-se ainda que 2,2% (9) dos professores se situam entre os 21 e os 30 anos de idade e apenas 1,7% (7) têm mais de 60 anos.

No que concerne às habilitações académicas, observa-se que a grande maioria dos professores, 75,6% (310), possuem licenciatura, 16,3% (67) têm mestrado, 4,4% (18) possuem bacharelato, 2,9% (12) são detentores de pós-graduação e 0,8% (3) dos professores são doutorados.

Relativamente à situação profissional, constata-se que 79,3% (325) dos professores pertencem ao Quadro de Agrupamento, 13,1% (54) pertencem ao Quadro de Zona Pedagógica e 7,6% (31) são professores contratados.

Na tabela apresentada podemos verificar que a percentagem mais expressiva dos inquiridos, 62% (254), têm entre sete anos e vinte e cinco anos de serviço, seguindo-se 34,4% (141) de professores, com tempo de serviço compreendido entre os vinte e cinco anos e os trinta e cinco anos de serviço. Com mais de trinta e cinco anos de serviço surgem 2,4% (10) dos professores, enquanto 0,5% (2) possuem entre um ano a três anos de serviço. Por sua vez, 0,7% (3) dos professores não responderam à questão ou não sabem o tempo de serviço que têm.

Verifica-se que 32,7% (134) dos professores lecionam no 1.º Ciclo do Ensino Básico, 20,5% (84) no 2.º Ciclo do Ensino Básico e 18,5% (76) lecionam no 3.º Ciclo e Secundário. Por sua vez, 13,7% (56) dos professores lecionam na Educação Pré-Escolar, 2,9% (12) no Secundário e 1,2% (5) na Educação Especial.

De acordo com os dados recolhidos, mais de metade dos professores, 51,7% (212) não desempenham qualquer cargo na dinâmica do Agrupamento, ao contrário dos restantes 48,3%. Destes últimos, 39,3% (161) desempenham um cargo e 9% (37) desempenham dois ou três cargos. Procedendo à análise dos cargos exercidos pelos professores, constata-se que 46,7% (113) exercem o cargo de Diretor de Turma, 10,7% (26) o de Coordenador de Departamento, 9,9% (24) são Membros do Conselho Pedagógico, 9,1% (22) são Coordenadores de Estabelecimento e 6,2% (15) são Membros do Conselho Geral. Por sua vez, no exercício de cargos de gestão de topo, encontram-se 7% (17) dos professores, sendo que 5% (12) exercem o cargo de Adjunto(a) do(a) Diretor(a) e 2% (5) o de Subdiretor(a).

Considerando a importância da observação de aulas no desenvolvimento profissional dos professores e, conseqüentemente, na melhoria da ação educativa, pretendeu-se saber dos professores inquiridos, quantos foram observados em contexto de sala de aula e em que situação é que foram observados, tendo-se obtido os resultados que se seguem.

Tabela 2. Observação em contexto de sala de aula

		<i>n</i>	%
Observado(a) em contexto de sala de aula	Sim	273	66,6
	Não	137	33,4
Circunstâncias da observação em contexto de sala de aula	Avaliação do Desempenho Docente	141	51,7
	Estágio	79	29,0
	Inspeção	20	7,3
	Formação	22	8,0
	Supervisão Pedagógica	11	4,0
Número de horas de observação	Insuficientes	37	13,5
	Suficientes	228	83,5
	Excessivas	8	3,0
Comunicados os critérios	Os critérios não foram comunicados	62	23,0
	Os critérios foram comunicados	211	77,0
Informado(a) da avaliação ao longo da observação de aulas	Nunca foi informado	58	21,4
	Foi informado às vezes	113	41,3
	Foi sempre informado	102	37,3

De acordo com os dados recolhidos, dos 410 professores que responderam ao questionário, mais de metade, 66,6% (273) foram observados em contexto de sala de aula e 33,4% (137) não foram observados.

Dos 66,6% (273) dos professores que tiveram aulas observadas, mais de metade, 51,7% (141) foram observados no âmbito da Avaliação do Desempenho Docente (ADD) e 29% (79) em situação de estágio. Por sua vez, 8% (22) dos professores tiveram aulas observadas em situação de formação e 7,3% (20) no âmbito da função inspetiva. Constatase ainda que apenas 4% (11) dos professores tiveram aulas observadas no âmbito da supervisão pedagógica.

Quanto ao número de horas de observação em contexto de sala de aula, dos 66,6% (273) dos professores que tiveram aulas observadas, verifica-se que 83,5% (228) consideram que o número de horas observadas foi suficiente, 13,5% (37) consideram que foi insuficiente e apenas 3% (8) pensam que o tempo de aula observado foi excessivo. Ainda no que concerne aos professores que tiveram aulas observadas, verifica-se que a 77% (211) foram comunicados os critérios de observação, enquanto a 23% (62) isso não aconteceu. Os dados do presente estudo parecem sugerir que, na generalidade, os professores que tiveram aulas observadas receberam *feedback* sobre o seu desempenho, pois 41,3% (113) afirmam que foram informados às vezes sobre a avaliação e 37,3% (102) mencionam que foram sempre informados. Todavia, constata-se que 21,4% (58) dos professores observados referem que nunca foram informados da avaliação ao longo do processo de observação de aulas.

Atendendo aos impactos educativos positivos que o processo de observação de aulas pode ter no desenvolvimento profissional dos professores, indagaram-se os aspetos que na sua perspetiva foram negativos e/ou positivos durante a observação de aulas.

Tabela 3. Aspetos positivos e/ou negativos na observação de aulas.

		<i>n</i>	%
Professores que tiveram aulas observadas	Indicaram aspetos positivos	146	53,5
	Não indicaram aspetos positivos	127	46,5
		<i>n</i>	%
Número de aspetos positivos	Um aspeto positivo	80	54,8
	Dois aspetos positivos	48	32,9
	Três ou mais aspetos positivos	18	12,3
		<i>n</i>	%
Aspetos positivos identificados na observação de aulas	Revisão de metodologias	62	27,0
	Partilha de saberes	53	23,0
	Reflexão	35	15,2
	Diálogo	23	10,0
	Colaboração	30	13,1
	Feedback	27	11,7
		<i>n</i>	%
Professores que tiveram aulas observadas	Indicaram aspetos negativos	115	42,1
	Não indicaram aspetos negativos	158	57,9
		<i>n</i>	%
Número de aspetos negativos	Um aspeto negativo	90	78,3
	Dois aspetos negativos	13	11,3
	Três ou mais aspetos negativos	12	10,4



		<i>n</i>	%
Aspectos negativos identificados na observação de aulas	Nervosismo	36	23,7
	Burocracia	25	16,5
	Ausência de reflexão	24	15,8
	Calendarização	19	12,5
	Rivalidade entre professores	18	11,8
	Falta de perfil do(a) supervisor(a)	30	19,7

Os dados apresentados parecem sugerir que a maioria dos professores que tiveram aulas observadas fazem uma avaliação positiva do processo, atendendo a que dos 273 professores que tiveram aulas observadas, 53,5% (146) conseguem identificar aspectos positivos. Destes, 54,8% (80) referiram um aspecto positivo, 32,9% (48) dois aspectos positivos e 12,3% (18) indicaram três ou mais aspectos positivos.

No que concerne aos aspectos positivos, verifica-se que 27% (62) destacam a revisão de metodologias, 23% (53) a partilha de saberes, 15,2% (35) a reflexão e 13,1% (30) a colaboração. Embora com percentagens mais baixas, verifica-se que foram também referidos como aspectos positivos no decurso do processo de observação de aulas o *feedback*, indicado por 11,7% (27) dos professores e o diálogo por 10% (23).

Dos 273 professores que foram observados em contexto de sala de aula, menos de metade, 42,1% (115), identificam aspectos negativos no processo de observação de aulas. Destes, 23,7% (36) destacam o nervosismo, 19,7% (30) a falta de perfil do(a) supervisor(a), 16,5% (25) a burocracia e 15,8% (24) a ausência de reflexão. Por sua vez, 12,5% (19) referem a calendarização e 11,8% (18) consideram que a observação de aulas origina rivalidade entre os professores.

Na segunda parte do questionário pretendeu-se saber que percepções é que os professores possuem sobre a supervisão pedagógica. Num primeiro momento, quis-se saber que importância é que os professores lhe atribuem, apresentando-se os resultados obtidos na tabela que se segue.

Tabela 4. Importância atribuída pelos professores à supervisão pedagógica

	<i>n</i>	%
Nada importante	33	8,0
Pouco importante	89	21,7
Relativamente importante	194	47,4
Muito importante	77	18,8
Extremamente importante	17	4,1

De acordo com os resultados apresentados, dos 410 professores que responderam ao questionário, 70,3% (288) reconhecem a importância da supervisão pedagógica. Destes, 47,4% (194) consideram que a supervisão pedagógica é relativamente importante, 18,8% (77) que é muito importante e 4,1% (17) consideram que é extremamente importante.

No intuito de melhor compreender a percepção que os professores apresentam sobre a supervisão pedagógica, solicitou-se que indicassem palavras que lhe associam, sendo os resultados apresentados na tabela seguinte.

Tabela 5. Palavras associadas pelos professores à supervisão pedagógica

	<i>n</i>	%
Avaliar	184	22,2
Inspecionar	188	22,6
Observar	59	7,1
Colaborar	154	18,6
Refletir	33	4,0
Insegurança	44	5,3
Criticar	9	1,1
Orientar	115	13,8
Outro(s)	44	5,3

Os resultados apresentados parecem demonstrar alguma indefinição concetual relativamente ao conceito de supervisão pedagógica, considerando a diversidade de palavras que lhe são associadas. Conforme se verifica, 22,6% (188) dos professores associam à supervisão pedagógica a palavra inspecionar, 22,2% (184) avaliar, 18,6% (154) colaborar e 13,8% (115) orientar. Constata-se que, 7,1% (59) dos professores associam à supervisão pedagógica a palavra observar, 5,3% (44) associam-lhe o termo insegurança e 4% (33) refletir. Verifica-se ainda que apenas 1,1% (9) dos professores é que associam o termo criticar à supervisão pedagógica.

Foi também solicitado aos professores inquiridos, tendo em conta a sua formação académica e a sua prática profissional, que avaliassem a percepção que possuem sobre o conceito de supervisão pedagógica. Neste âmbito, obtiveram-se os resultados que se seguem.

Tabela 6. Percepções sobre supervisão pedagógica

Categoria	Concorda totalmente		Concorda		Discorda	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Processo de avaliação/prestação de contas	89	21,6	134	32,8	187	45,6
Processo de reflexão crítica	118	28,7	152	37,1	140	34,2
Processo de desenvolvimento profissional	72	17,6	224	54,7	114	27,7
Processo de orientação/acompanhamento	147	35,8	176	43,0	87	21,2
Processo que permite obter feedback sobre as práticas	145	35,4	162	39,6	103	25,0
Processo que visa a melhoria da organização escolar	62	15,1	134	32,8	214	52,1

Os dados apresentados parecem demonstrar que mais de metade dos professores, 72,3% (296) entendem a supervisão pedagógica, prioritariamente, como um processo de desenvolvimento profissional, sendo que destes 54,7% (224) concordam e 17,6% (72) concordam totalmente. A supervisão pedagógica é compreendida por 65,8% (270) dos

professores como um processo de reflexão crítica, sendo que, neste caso, 37,1% (152) concordam e 28,7% (118) concordam totalmente. Para 60,4% (248) dos professores, a supervisão pedagógica é entendida como um processo que permite obter *feedback* sobre as práticas. Destes, 35,4% (145) concordam e 25% (103) concordam totalmente.

Os dados parecem ainda indicar que a supervisão pedagógica é percebida por 54,4% (223) dos professores como um processo de avaliação/prestação de contas, verificando-se que 32,8% (134) concordam e 21,6% (89) concordam totalmente. Salienta-se ainda que mais de metade dos professores, 52,1% (214), discordam que a supervisão pedagógica visa a melhoria da organização escolar.

Ainda no âmbito da supervisão pedagógica, foi pedido aos professores participantes no estudo que enumerassem por ordem crescente de importância as competências/capacidades que consideram que o supervisor pedagógico deve ter.

Tabela 7. Competências/capacidades do supervisor pedagógico

	Bastante importante		Importante		Pouco importante		Nada importante	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Competência científica	296	72,2	55	13,4	28	6,8	31	7,6
Competência pedagógica	240	58,6	58	14,1	33	8,0	79	19,3
Capacidade de diálogo	68	16,6	167	40,7	52	12,7	123	30,0
Capacidade de coordenação	21	5,1	55	13,4	111	27,1	223	54,4
Capacidade de orientação	47	11,3	172	42,0	70	17,2	121	29,5
Capacidade avaliativa	29	7,1	85	20,7	134	32,7	162	39,5
Clareza	18	4,4	26	6,3	29	7,1	337	82,2
Empatia	17	4,1	24	5,9	31	7,6	338	82,4
Firmeza	5	1,3	3	0,7	3	0,7	399	97,3
Acompanhamento	13	3,2	30	7,3	51	12,4	316	77,1
Liderança	5	1,2	7	1,7	13	3,2	385	93,9
Responsabilidade	12	2,9	29	7,1	38	9,3	331	80,7
Empenho	6	1,5	13	3,2	31	7,6	360	87,7
Disponibilidade	12	2,9	35	8,5	48	11,8	315	76,8
Simpatia	15	3,7	14	3,4	25	6,1	356	86,8
Questionamento			9	2,2	5	1,2	396	96,6
Organização	7	1,7	16	3,9	44	10,7	343	83,7
Reflexão	14	3,4	23	5,6	70	17,1	303	73,9

Os resultados constantes na tabela anterior parecem sugerir que 85,6% (351) dos professores valorizam, prioritariamente, no supervisor pedagógico, a competência científica, sendo que 72,2% (296) a consideram bastante importante e 13,4% (55), importante. Em segundo lugar, situa-se a competência pedagógica, tendo sido referida por 72,7% dos professores, sendo que 58,6% (240) a consideram bastante importante e 14,1% (58) importante. Também a capacidade de diálogo é valorizada nos supervisores pedagógicos, tendo sido referida por mais de metade dos participantes, 57,3% (235), verificando-se que 40,7% (167) a consideram importante e 16,6% (68) bastante importante. Por sua vez, 53,3% (219) dos professores indicam a capacidade de orientação, com 42% (172) a referirem ser importante e 11,3% (47) bastante importante.

Os resultados apresentados parecem ainda indicar que a firmeza não é uma das competências/capacidades mais valorizadas no supervisor pedagógico, pois 97,3% (399) consideram ser nada importante. Verifica-se ainda que 96,6% (396) dos professores consideram nada importante a capacidade de questionamento do supervisor pedagógico e 93,9% (385) também consideram nada importante a capacidade de liderança.

Pretendeu-se ainda saber que funções é que os professores atribuem ao supervisor pedagógico, obtendo-se os dados que se seguem.

Tabela 8. Funções do supervisor pedagógico

	Concorda totalmente		Concorda		Discorda	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Avaliar	80	19,5	147	35,9	183	44,6
Informar	201	49,0	157	38,3	52	12,7
Corrigir	120	29,3	167	40,7	123	30,
Criticar	61	14,9	112	27,3	237	57,8
Sugerir	244	59,5	138	33,7	28	6,8
Cooperar	296	72,2	102	24,9	12	2,9
Ensinar	100	24,4	129	31,4	181	44,2
Encorajar	247	60,2	124	30,2	39	9,6
Orientar	263	64,1	109	26,6	38	9,3
Questionar	148	36,1	157	38,3	105	25,6
Refletir	267	65,1	118	28,8	25	6,1
Motivar	279	68,1	96	23,4	35	8,5
Apoiar	287	70,0	101	24,6	22	5,4
Escutar	277	67,6	110	26,8	23	5,6
Acompanhar	287	70,0	101	24,6	22	5,4
Colaborar	295	72,0	95	23,2	20	4,8

Os dados apresentados parecem indicar que os professores associam uma diversidade de funções à atividade exercida pelo supervisor pedagógico.

A quase totalidade dos professores, 97,1% (398), consideram que a função do supervisor pedagógico é cooperar, sendo que, destes, 72,2% (296) concordam totalmente e 24,9 % (102) concordam. Constata-se que 95,2% (390) dos professores consideram que colaborar é outra das funções do supervisor pedagógico, 72% (295) concordam totalmente e 23,2% (95) apenas concordam.

É ainda possível verificar que 94,6% (388) dos participantes no estudo referem que apoiar e acompanhar são funções inerentes à atividade do supervisor pedagógico, denotando-se que em ambos os casos, 70% (287) dos professores concordam totalmente e 24,6% (101) concordam.

Constata-se que escutar é também uma das funções do supervisor pedagógico, sendo considerada por 94,4% (387) dos professores, sendo que, destes, 67,6% (277) concordam totalmente e 26,8% (110) concordam. Para 93,9% (385) dos inquiridos, refletir

é também uma função do supervisor, sendo que 65,1% (267) concordam totalmente e 28,8% (118) concordam.

Os dados parecem indicar que os professores consideram que sugerir é também uma das funções do supervisor, mencionada por 93,2% (382). Verifica-se ainda que 90,7% (372) dos professores afirmaram que orientar é uma das funções do supervisor pedagógico e 87,3% (358) consideram que informar é também uma das suas funções.

Denota-se que pouco mais de metade dos participantes, 55,4% (227), consideram que avaliar seja uma das funções do supervisor pedagógico. Contudo, neste caso, há a destacar que 35,9% (147) concordam e 19,5% (80) concordam totalmente.

É pertinente frisar que mais de metade dos professores participantes, 57,8% (237), discordam que a função do supervisor pedagógico seja criticar e 44,6% (183) discordam que seja avaliar.

Na segunda parte do questionário pretendeu-se também saber se os professores participantes no estudo concordam com a observação de aulas, tendo-se obtido os resultados que se seguem.

Tabela 9. Observação de aulas

	<i>n</i>	%
Concorda com a observação de aulas	261	63,7
Não concorda com a observação de aulas	149	36,3

Conforme se pode verificar, dos 410 professores que responderam ao questionário, 63,7% (261) concordam com a observação de aulas enquanto 36,3% (149) não concordam. Foi solicitado aos professores que responderam não concordar com a observação de aulas que justificassem a sua resposta, obtendo-se os dados que se seguem.

Tabela 10. Razões para não concordar com a observação de aulas

	<i>n</i>	%
Não reconhece competência ao colega	72	48,3
Considera a observação de aulas um processo pouco construtivo	50	33,6
Origina rivalidade entre colegas	27	18,1

Dos 149 professores que responderam não concordar com a observação de aulas, verifica-se que 48,3% (72) referem não reconhecer competência ao colega responsável pela observação das aulas, 33,6% (50) consideram que a observação de aulas é um processo pouco construtivo e 18,1% (27) pensam que a observação de aulas origina rivalidade entre colegas.

Foi ainda solicitado aos participantes no estudo que identificassem o professor que na sua perspetiva deveria ser o responsável pela observação de aulas. Para o efeito, foi

dada a possibilidade de assinalarem mais do que uma opção, conforme se verifica na tabela que se segue.

Tabela 11. Responsável pela observação de aulas

	<i>n</i>	%
Professor do mesmo agrupamento	121	17,0
Professor do mesmo departamento	181	25,4
Professor de outro agrupamento	80	11,2
Professor de outro departamento	1	0,1
Professor com formação em Supervisão Pedagógica	284	40,0
Professor do ensino superior	28	4,0
Outro(s) /Alunos	17	2,3

Dos 410 professores que responderam ao questionário, 40% (284) consideram que o professor responsável pela observação de aulas deve possuir formação em supervisão pedagógica, 25,4% (181) referem que deve ser um professor do mesmo departamento e 17% (121) que deve ser do mesmo agrupamento. Verifica-se que 11,2% (80) são da opinião que deve ser um professor de outro agrupamento e apenas 4% (28) mencionam um professor do ensino superior. Constatou-se ainda que 2,3% (17) dos professores consideram que os seus alunos podem ser agentes ativos no processo de observação de aulas. Por sua vez, apenas 0,1% (1) dos inquiridos é da opinião que o responsável pela observação de aulas deveria pertencer a outro departamento curricular.

Pretendeu-se também saber que aspetos é que os professores mais valorizam no perfil do supervisor pedagógico, tendo-se obtido os resultados que se seguem.

Tabela 12. Perfil do supervisor pedagógico

	Bastante importante		Importante		Pouco importante	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Conhecimentos científicos	289	70,5	114	27,8	7	1,7
Conhecimentos pedagógicos	196	47,8	165	40,2	49	12,0
Formação especializada	126	30,7	193	47,1	91	22,2
Tempo de serviço/experiência	68	16,6	139	33,9	203	49,5
Capacidade de relacionamento interpessoal	141	34,4	210	51,2	59	14,4

No que concerne ao perfil do supervisor pedagógico, os professores parecem privilegiar em primeiro lugar os conhecimentos científicos, pois foram referidos pela quase totalidade dos inquiridos, 98,3% (403). Destes, 70,5% (289) consideram ser bastante importantes e 27,8% (114) importantes. Constatou-se ainda que 88% (361) dos professores mencionam os conhecimentos pedagógicos, sendo que 47,8% (196) os consideram bastante importantes e 40,2% (165) importantes. A capacidade de relacionamento interpessoal é referida por 85,6 % (351) dos questionados, mas verifica-se que mais de metade, 51,2% (210), a consideram importante e 34,4% (141) bastante importante. Por sua

vez, a formação especializada é apontada por 77,8% (319) professores, no entanto, 47,1% (193) consideram ser importante e 30,7% (126) bastante importante. Conforme se pode ver, enquanto nos conhecimentos científicos e pedagógicos as percentagens mais expressivas se situam no parâmetro bastante importante, na capacidade de relacionamento interpessoal e na formação especializada, as percentagens mais elevadas situam-se no parâmetro importante.

Importa ainda salientar que o tempo de serviço/experiência é considerado pouco importante para 49,5% (203) dos professores. Neste âmbito, os dados parecem sugerir que, para a quase metade dos participantes, o tempo de serviço/experiência não é o mais valorizado no perfil do supervisor pedagógico.

Incidindo ainda na figura do supervisor pedagógico, pretendeu-se aferir que papéis é que os professores lhe atribuem, apresentando-se os resultados obtidos na tabela que se segue.

Tabela 13. Papéis do supervisor pedagógico.

	Bastante importante		Importante		Pouco importante		Nada importante	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Prestar atenção	158	38,6	233	56,8	18	4,4	1	0,2
Clarificar	188	45,9	212	51,7	9	2,2	1	0,2
Encorajar	220	53,6	170	41,5	16	3,9	4	1,0
Dar opinião	128	31,2	247	60,2	31	7,6	4	1,0
Ajudar a encontrar soluções	269	65,7	128	31,2	12	2,9	1	0,2
Negociar	52	12,7	185	45,1	107	26,1	66	16,1
Orientar	218	53,1	171	41,7	15	3,7	6	1,5
Estabelecer critérios	118	28,8	231	56,3	49	12,0	12	2,9
Condicionar	7	1,7	56	13,7	163	39,8	184	44,8

Os resultados apresentados parecem indicar que os professores atribuem uma diversidade de papéis ao supervisor pedagógico. Dos diversos papéis atribuídos, destaca-se clarificar tendo sido apontado por 97,6% (400) dos professores, correspondendo à quase totalidade dos participantes. Destes, 51,7% (212) consideram ser importante e 45,9% (188) bastante importante. Verifica-se que 96,9% (397) dos professores referem que ajudar a encontrar soluções é também um dos papéis do supervisor pedagógico, sendo que, mais de metade, 65,7% (269), indicam que é bastante importante e 31,2% (128) importante. Constata-se ainda que prestar atenção foi considerado por 95,4% (391) dos professores, verificando-se que mais de metade, 56,8% (233), referem ser importante e 38,6% (158) bastante importante.

É ainda possível verificar que 95,1% (390) dos professores consideram que encorajar é também um dos papéis do supervisor pedagógico, sendo que mais de metade dos participantes do estudo, 53,6% (220), consideram ser bastante importante, enquanto 41,5% (170) consideram ser importante. Uma percentagem muito significativa de

professores, 94,8% (389), consideram que orientar também é um dos papéis do supervisor, sendo que 53,1% (218) referem ser bastante importante e 41,7% (171) importante.

Os resultados apresentados na tabela parecem indicar que os professores não consideram que o papel do supervisor pedagógico seja condicionar, pois 44,8% (184) consideram ser nada importante e 39,8% (163) pouco importante, perfazendo um total de 84,6% (347).

A terceira e última parte do questionário aos professores incidiu sobre o trabalho colaborativo, pretendendo-se saber se no exercício das suas funções eles trabalham de forma colaborativa. Visou-se identificar a forma como os professores se posicionam relativamente ao trabalho colaborativo. Numa primeira fase, pretendeu-se aferir se os professores reconhecem a importância do trabalho colaborativo, apresentando-se os resultados na tabela seguinte.

Tabela 14. Importância do trabalho colaborativo

	Sim		Não	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Considera importante a existência do trabalho colaborativo entre professores	408	99,5	2	0,5
O trabalho colaborativo pode refletir-se no processo de ensino-aprendizagem	408	99,5	2	0,5

É possível verificar que 99,5% (408) dos inquiridos considera importante o trabalho colaborativo e que este se reflete no processo de ensino-aprendizagem.

No intuito de aferir se os professores no exercício das suas funções trabalham de forma colaborativa, foi-lhes pedido que se pronunciassem sobre o trabalho colaborativo efetuado no seu departamento curricular.

Tabela 15. Trabalho colaborativo no departamento

	<i>n</i>	%
Não existe	9	2,2
Existe pouco	91	22,2
Existe	198	48,3
Existe bastante	112	27,3

Os resultados mostram que 48,3% (198) dos professores consideram que existe trabalho colaborativo no seu departamento curricular, enquanto 27,3% (112) referem existir bastante. Por sua vez, 22,2% (91) pensam que existe pouco trabalho colaborativo no seu departamento e 2,2% (9) assumem não existir trabalho colaborativo ao nível do departamento curricular.

Foi ainda solicitado aos professores que indicassem as condições que na sua perspetiva são necessárias para a existência de trabalho colaborativo.



Tabela 16. Condições necessárias para a existência de trabalho colaborativo

	Bastante importante		Importante		Pouco importante		Nada importante	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Responsabilidade	81	19,8	77	18,8	116	28,2	136	33,2
Confiança	63	15,4	100	24,4	60	14,6	187	45,6
Horários compatíveis	100	24,4	89	21,7	55	13,4	166	40,5
Disposições legais e/ou políticas do setor	3	0,8	5	1,2	7	1,7	395	96,3
Interesse	137	33,4	78	19,0	56	13,7	139	33,9
Respeito	39	9,5	65	15,9	72	17,5	234	57,1
Motivação	67	16,3	73	17,8	100	24,4	170	41,5
Tempo	58	14,1	41	10,0	56	13,7	255	62,2
Diálogo	66	16,1	89	21,7	92	22,4	163	39,8
Formação especializada	10	2,4	9	2,2	18	4,4	373	91,0
Incentivo por parte das lideranças	22	5,4	22	5,4	50	12,2	316	77,0
Compreensão	14	3,4	46	11,2	53	12,9	297	72,5
Partilha	164	40,0	126	30,7	68	16,6	52	12,7

Os dados parecem demonstrar que a partilha e o interesse são condições essenciais para a existência de trabalho colaborativo, tendo sido referidas por mais de metade dos participantes no estudo. Para 70,7% (290) dos professores, a partilha é uma das condições necessárias para a existência de trabalho colaborativo, sendo que 40% (164) a consideram bastante importante e 30,7% (126) importante. O interesse é também referido por mais de metade dos inquiridos, 52,4% (215); destes, 33,4% (137) consideram ser bastante importante e 19% (78) importante.

A existência de horários compatíveis é mencionada por 46,1% (189) dos professores, considerando 24,4% (100) que é bastante importante e 21,7% (89) que é importante. Verifica-se que 39,8% (163) dos professores pensam que a confiança é uma condição necessária para a existência de trabalho colaborativo. Constata-se ainda que 38,6% (158) apontam a responsabilidade e 37,8% (155) o diálogo.

Para a quase totalidade dos professores, 98% (402), as disposições legais e/ou políticas do setor não se refletem no trabalho colaborativo, sendo que 96,3% (395) consideram ser nada importante e 1,7% (7) pouco importante.

A formação especializada também parece não influenciar o trabalho colaborativo, pois 91% (373) dos professores consideram ser nada importante e 4,4% (18) pouco importante. Constata-se ainda que 89,2% (366) dos professores referem que o incentivo por parte das lideranças não é uma das condições fundamentais para o desenvolvimento de trabalho colaborativo.

Denota-se que para 85,4% (350) dos professores a compreensão não é uma condição necessária para a existência de trabalho colaborativo.

Apresentam-se, de seguida, os resultados relativos ao tipo de trabalho colaborativo que os professores desenvolvem no exercício das suas funções.

Tabela 17. Práticas colaborativas dos professores

	Sempre		Frequentemente		Ocasionalmente		Nunca	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Planifico as aulas com os colegas	65	15,9	138	33,7	180	43,9	27	6,5
Partilho materiais didáticos	135	33,0	212	51,7	60	14,6	3	0,7
Elaboro com os colegas instrumentos de avaliação	103	25,2	171	41,7	117	28,5	19	4,6
Observo informalmente aulas de colegas	6	1,5	29	7,1	133	32,4	242	59,0
Reflito com os colegas situações relativas ao processo de ensino-aprendizagem	81	19,7	243	59,3	82	20,0	4	1,0
Partilho dificuldades com os colegas	116	28,3	237	57,8	51	12,4	6	1,5
Solicito a opinião/parecer de colegas	88	21,5	252	61,5	66	16,0	4	1,0
Peço aos colegas que venham observar as minhas aulas	7	1,7	10	2,4	145	35,4	248	60,5

No que concerne ao tipo de trabalho colaborativo desenvolvido nas escolas, 86,1% (353) dos professores mencionam a partilha de dificuldades com os colegas, sendo que mais de metade, 57,8% (237), assumem fazê-lo frequentemente e 28,3% (116) sempre. A partilha de materiais é referida por 84,7% (347) dos professores, sendo que 51,7% (212) referem fazê-lo frequentemente e 33% (135) sempre.

Solicitar a opinião/parecer de colegas parece também ser uma prática colaborativa, tendo sido referida por 83% (340) dos professores. Destes, 61,5% (252) consideram que o fazem frequentemente e 21,5% (88) sempre.

Verificamos ainda que 79% (324) dos professores refletem com os colegas sobre situações relativas ao processo de ensino-aprendizagem, 59,3% (243) referem que o fazem frequentemente e 19,7% (81) sempre. Por sua vez, 66,9% (274) dos professores afirmam que elaboram com os colegas instrumentos de avaliação, no entanto, 41,7% (171) fazem-no frequentemente e 25,2% (103) sempre.

Conforme se constata, as práticas colaborativas anteriormente descritas foram mencionadas por mais de metade dos professores participantes no estudo, todavia, as percentagens mais significativas registam-se no parâmetro frequentemente, apresentando o parâmetro sempre percentagens menos elevadas.

Os dados apresentados na tabela parecem sugerir que a observação de aulas não é uma das práticas colaborativas observadas nas escolas. Verifica-se que 60,5% (248) dos professores referem nunca pedir aos colegas que venham observar as suas aulas e 35,4% (145) mencionam fazê-lo apenas ocasionalmente. Por sua vez, 59% (242) responderam

nunca observar informalmente aulas de colegas e 32,4% (133) assumem fazê-lo, mas ocasionalmente.

Questionaram-se os professores sobre os possíveis constrangimentos ao trabalho colaborativo, tendo-se obtido os resultados que se seguem.

Tabela 18. Constrangimentos ao trabalho colaborativo.

	Concorda totalmente		Concorda		Discorda	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Incompatibilidade de horário	235	57,3	107	26,1	68	16,6
Desmotivação	193	47,1	124	30,2	93	22,7
Desinteresse pelas práticas colaborativas	184	44,9	110	26,8	116	28,3
Insegurança	110	26,8	126	30,7	174	42,5
Falta de diálogo entre colegas	169	41,2	139	33,9	102	24,9
Excesso de carga letiva	274	66,8	89	21,7	47	11,5
Burocratização da função docente	320	78,0	69	16,8	21	5,2
Desencanto face à carreira	227	55,4	105	25,6	78	19,0
Ausência de reconhecimento do trabalho desenvolvido	206	50,2	122	29,8	82	20,0
Políticas educativas impositivas e normativas	221	53,9	109	26,6	80	19,5
Ausência de formação contínua	67	16,4	110	26,8	233	56,8
Insuficiente preparação ao nível da formação inicial	38	9,3	75	18,3	297	72,4
Ausência de uma cultura avaliativa centrada no mérito	93	22,7	105	25,6	212	51,7

De acordo com os resultados apresentados, 94,8% (389) dos professores consideram que a burocratização da função docente é um dos principais constrangimentos às práticas colaborativas. Dessa percentagem, 78% (320) concordam totalmente e 16,8% (69) concordam. Constata-se que 88,5% (363) dos professores consideram que o excesso de carga letiva é também um dos constrangimentos à realização do trabalho colaborativo, sendo que, 66,8% (274) dos professores concordam totalmente e 21,7% (89) concordam.

A incompatibilidade de horários também é, de acordo com 83,4% (342) dos professores, uma das dificuldades ao desenvolvimento de práticas colaborativas, verificando-se que 57,3% (235) dos professores concordam totalmente e 26,1% (107) concordam.

Os dados parecem ainda indicar que o desencanto face à carreira também poderá ser um entrave ao trabalho colaborativo, verificando-se que 55,4% (227) dos professores concordam totalmente e 25,6% (105) concordam. Por sua vez, mais de metade dos professores, 80,5% (330), consideram que as políticas educativas impositivas e normativas podem também ser uma dificuldade ao desenvolvimento do trabalho colaborativo entre os professores. Verifica-se nesta situação que 53,9% (221) dos professores concordam totalmente e 26,6% (109) apenas concordam.

A ausência de reconhecimento do trabalho desenvolvido poderá também ser um dos constrangimentos ao trabalho colaborativo, tendo sido indicado por 80% (328) dos professores. Destes, 50,2% (206) concordam totalmente, enquanto 29,8% (122) concordam que a ausência de reconhecimento do trabalho desenvolvido é um constrangimento.

Verifica-se que 77,3% (317) dos professores consideram que a desmotivação poderá ser um dos constrangimentos à realização do trabalho colaborativo entre os professores, sendo que 47,1% (193) concordam totalmente e 30,2% (124) concordam. Por sua vez, 75,1% (309) dos inquiridos apontam como uma das possíveis dificuldades à realização do trabalho colaborativo, a falta de diálogo entre colegas, verificando-se que 41,2% (169) concordam totalmente e 33,9% (139) concordam. Constata-se ainda que 71,7% (294) dos professores pensam existir desinteresse pelas práticas colaborativas. Destes, 44,9% (184) concordam totalmente e 26,8% (110) concordam.

Há a ressaltar que nos possíveis constrangimentos apontados pelos professores ao trabalho colaborativo, a maior percentagem situa-se no parâmetro concordo totalmente.

De acordo com os resultados apresentados, é também perceptível que mais de metade dos professores, 57,5% (236), consideram que a insegurança poderá ser um dos constrangimentos às práticas colaborativas. Todavia, neste caso, a maior percentagem das respostas, 30,7% (126), situam-se no parâmetro concorda e 16,8% (110) no concorda totalmente.

Os dados parecem também indicar que 72,4% (297) dos professores discordam que a insuficiente preparação ao nível da formação inicial seja um dos constrangimentos às práticas colaborativas. Verifica-se ainda que mais de metade dos participantes do estudo 56,8% (233) discordam que a ausência de formação contínua pode ser um entrave ao trabalho colaborativo e 51,7% (212) também discordam que a ausência de uma cultura avaliativa centrada no mérito seja uma dificuldade ao desenvolvimento de trabalho colaborativo entre os docentes.

Foi solicitado aos professores que se pronunciassem no que concerne às repercussões do trabalho colaborativo, tendo-se obtido os resultados que se apresentam.

Tabela 19. Potencialidade do trabalho colaborativo

	Bastante importante		Importante		Pouco importante		Nada importante	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Melhoria do processo de ensino-aprendizagem	207	50,5	195	47,6	6	1,4	2	0,5
Promoção do desenvolvimento profissional dos professores	152	37,1	224	54,6	29	7,1	5	1,2
Desenvolvimento pessoal dos professores	121	29,5	228	55,6	56	13,7	5	1,2
Auxílio a colegas que enfrentam dificuldades	213	52,0	186	45,3	8	2,0	3	0,7
Fomentação da prática reflexiva	176	42,9	218	53,2	15	3,7	1	0,2
Aquisição de competências para trabalhar com os outros	137	33,5	246	60,0	26	6,3	1	0,2
Capacidade de aceitar a perspectiva dos outros	157	38,3	232	56,6	20	4,9	1	0,2

A quase totalidade dos professores, 98,1% (402), consideram que o trabalho colaborativo se reflete na melhoria do processo de ensino-aprendizagem, sendo que mais de metade, 50,5% (207), consideram ser bastante importante e 47,6% (195) importante.

Para 97,3% (399) dos professores, o trabalho colaborativo tem relevância no auxílio a colegas que enfrentam dificuldades, sendo que 52% (213) consideram ser bastante importante e 45,3% (186) importante.

Verifica-se que 96,1% (394) dos professores reconhecem a potencialidade do trabalho colaborativo na fomentação da prática reflexiva, sendo que 53,2% (218) afirmam que é importante e 42,9% (176) bastante importante. Para 94,9% (389) dos inquiridos, o trabalho colaborativo capacita para aceitar a perspectiva dos outros, sendo que nesse âmbito 56,6% (232) o consideram importante e 38,3% (157) bastante importante.

É ainda possível constatar que 93,5% (383) dos professores reconhecem as valências do trabalho colaborativo na aquisição de competências para trabalhar com os outros, com 60% (246) a considerarem importante e 33,5% (137) bastante importante.

Concluída a apresentação dos resultados do questionário aos professores, passamos de seguida para a apresentação dos resultados das entrevistas realizadas aos diretores dos agrupamentos de escolas.

## Apresentação dos resultados da entrevista aos diretores

A tabela que se segue resume as principais verbalizações dos diretores dos agrupamentos de escolas que participaram no estudo. Para além de possibilitarem interpretar as suas perceções sobre a supervisão pedagógica, permitem perceber as potencialidades que identificam no trabalho colaborativo e na supervisão pedagógica, assim como, saber se são práticas desenvolvidas nos agrupamentos de escolas.

Tabela 20. Resumo das principais verbalizações dos diretores na entrevista.  
PE – Professora Entrevistadora – DT – Diretor Entrevistado

	Unidades de Registo	Verbalizações
Tempo de serviço e habilitações		PE – Fale-nos um pouco sobre o seu percurso profissional. Mencione os anos de serviço que possui e as suas habilitações profissionais.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Vinte e quatro anos de serviço</li> <li>•Licenciatura</li> <li>•Mestrado</li> <li>•Especialização</li> </ul>	DT1 – (...) vinte e quatro anos de serviço mais ao menos. Em termos de habilitações tinha a licenciatura em ensino, depois fiz o mestrado em Supervisão Pedagógica, ensino de Português na Universidade do Minho. Posteriormente, fiz uma especialização em Administração Escolar (...)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Trinta e dois anos de serviço</li> <li>•Licenciatura</li> </ul>	DT2 – (...) portanto, tenho trinta e dois anos de serviço. Pertencço ao grupo quinhentos e trinta, Educação Tecnológica. Tenho neste momento, em termos de habilitações, licenciatura em Engenharia Eletrotécnica, tenho a licenciatura em Animação Sociocultural, tenho a licenciatura em Educação Tecnológica.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Trinta e três anos de serviço</li> <li>•Licenciatura</li> <li>•Pós-Graduação</li> </ul>	DT4 – Portanto, tenho trinta e três anos de serviço. (...) Sou licenciada em ensino de Português/Francês, pela Universidade do Minho e fiz uma Pós-Graduação em Organizações Educativas e Administração Educacional, na Universidade do Minho.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Vinte anos de serviço</li> <li>•Licenciatura</li> <li>•Mestrado</li> </ul>	DT6 – Sou licenciada em Matemática ramo educacional e tenho um mestrado em Educação, Organizações Educativas e Administração Educacional. (...) tenho vinte anos de serviço (...)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Trinta anos de serviço</li> <li>•Licenciatura</li> </ul>	DT7 – Ora, os anos de serviço (...) cerca de trinta anos. O percurso profissional, portanto, professora do Primeiro Ciclo, sou diretora do Agrupamento de Escolas onde estamos.
		PE – O que o/a motivou a candidatar-se ao cargo de Diretor/a?
Motivação para o cargo	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ desafio</li> </ul>	DT1 – (...) uma experiência diferente, eu já tinha experiência de direção do Agrupamento. E eu (...) gosto de desafios. É mais um desafio (...)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ designado pelo MEC</li> </ul>	DT2 – (...) o que me motivou foi a requisição do Senhor Ministro, direta. Portanto, não é um cargo de motivação, enquanto os outros foram. Este foi por desígnio e por desafio.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ desafio</li> </ul>	DT4 – É um desafio. Tem-se uma perspetiva da Escola completamente diferente da perspetiva que tem um professor ou que tem um Encarregado de Educação da organização.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ desafio</li> </ul>	DT6 – Olhe (...) foi um bocadinho um desafio.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ serviço público</li> </ul>	DT7 – (...) o serviço público e sentir que podemos melhorar alguma coisa.

Preocupações no ensino	<b>PE – Enquanto Diretor/a, o que o/a preocupa mais no ensino?</b>	
	▪ abandono ▪ indisciplina	DT1 – Por um lado, temos a questão do abandono e da indisciplina que neste momento é um dos problemas com que nós temos que trabalhar.
	▪ qualidade do ensino	DT2 – (...) enquanto diretor o que me preocupa no ensino é a qualidade dele e a colocação em termos práticos daquilo que pode levar a uma mais-valia nas aprendizagens.
	▪ falta de objetivos dos alunos	DT4 – É a falta de objetivos dos nossos alunos. Eles estão completamente desmotivados.
	▪ resultados	DT6 – Eu queria que os meus alunos fossem os melhores do Mundo, preocupa-me os seus resultados.
Entendimento sobre Supervisão Pedagógica	PE – Qual é o entendimento que tem sobre Supervisão Pedagógica? É habitual na sua escola falar-se em Supervisão Pedagógica?	
	▪sim ▪acompanhamento	DT1 – Nesta escola, sim. (...) Essa Supervisão Pedagógica é uma supervisão em termos de acompanhamento.
	▪não	DT2 – Não é. Não é habitual ouvir-se falar.
	▪sim ▪acompanhamento ▪observação	DT4 – Sim, fala-se. (...) e depois, há a tal Supervisão Pedagógica que não sei se será esse o termo mais adequado, portanto (...) que tem contribuído muito nas escolas, que é o acompanhamento e a observação das práticas letivas dos colegas.
	▪sim ▪acompanhamento ▪partilha	DT6 – A Supervisão Pedagógica é um acompanhamento e partilha e (...) é nosso objetivo no próximo ano, começar a fazê-la de maneira assumida, por isso, temos falado muito nela.
	▪sim ▪acompanhamento	DT7 – Ora bem (...) aqui na escola começou a falar-se de Supervisão Pedagógica aquando da primeira avaliação externa que tivemos. (...) o entendimento que eu tenho sobre Supervisão Pedagógica é que a Supervisão Pedagógica tem de ser uma prática de acompanhamento recorrente (...)
Palavras associadas à Supervisão Pedagógica	PE – Se tivesse de associar hierarquicamente três palavras ao termo Supervisão Pedagógica, quais seriam?	
	▪monitorização ▪partilha ▪colaboração	DT1 – A primeira (...) monitorização. Eh (...) a segunda (...) partilha e (...) a terceira a colaboração.
	▪rigor ▪qualidade ▪exequibilidade	DT2 – Rigor, qualidade e exequibilidade
	▪colaboração ▪entreeajuda ▪partilha	DT4 – Portanto se falasse só da Supervisão Pedagógica como ela é entendida por causa das estruturas de Coordenação e de Supervisão Pedagógica, seria colaboração, entreeajuda e partilha.
	▪validação ▪partilha ▪autoavaliação	DT6 – Validação (...) partilha (...) e (...) autoavaliação.
	▪reflexão ▪colaboração ▪articulação	DT7 – A reflexão, a colaboração e articulação.
Existência de Supervisão Pedagógica/Responsável e grau de satisfação	PE – No Agrupamento de Escolas que dirige existe Supervisão Pedagógica? Se existe, por quem é feita? Encontra-se satisfeita com o processo de Supervisão Pedagógica desenvolvido?	
	▪supervisão pedagógica é feita ▪insatisfação ▪Coordenador de Departamento	DT1 – Não estou satisfeita com o processo superviso (...) quero mais! Não é que ele não exista, pois existe, mas acho que existe numa forma ainda um bocado rudimentar, portanto, para tentar que esse processo superviso seja assumido, numa primeira instância pelo Coordenador de Departamento que é quem em termos legais tem que fazer esse acompanhamento ou está previsto que faça esse acompanhamento.
	▪supervisão pedagógica não é feita	DT2 – Não está a ser realizada Supervisão Pedagógica. Deveria de ser feita, mas não é, por isso, não estou satisfeito.
	▪supervisão pedagógica é feita ▪insatisfação ▪Coordenador de Departamento	DT4 – É um processo que ainda está a ser implementado, a decorrer. Portanto, está a ser feito, lentamente, gradualmente, entre professores e coordenadores que aproveitam o estar dentro da sala de aula, a dar apoio ou coadjuvação para fazer a Supervisão Pedagógica. Não estou totalmente satisfeita, pretendia mais.

	•supervisão pedagógica não é feita	DT6 – Não existe. No próximo ano é o projeto que temos e vou lhe explicar como estamos a pensar mais ao menos, fazer a Supervisão Pedagógica.
	•supervisão pedagógica é feita •Coordenador de Departamento	DT7 – Ora bem (...) existe Supervisão Pedagógica (...) está ainda (...) já não é embrionária, portanto (...) mas ainda acabou de nascer. A Supervisão Pedagógica aqui está a ser efetuada a nível de Departamentos. Ainda estamos a começar, por isso, não posso dizer se estou satisfeita ou não!
Benefícios da Supervisão Pedagógica	PE – Na sua opinião, a Supervisão Pedagógica traz benefícios? Se os traz quais são?	
	•traz benefícios •melhoria	DT1 – Na minha perspetiva traz benefícios. (...) essencialmente porque é assim (...) obriga-me a pensar a outras vozes. Uma coisa é aquilo que eu penso sozinha, a perceção que eu tenho da minha aula, do meu trabalho, daquilo que eu faço com os meus alunos e outra coisa, é a perceção que os meus colegas têm daquilo que eu faço e o contributo que eles podem trazer para que eu consiga melhorar aquilo que eu já faço.
	•traz benefícios •partilha de experiências •partilha de conhecimentos	DT2 – (...) se ela for feita com aqueles três parâmetros que eu indiquei, penso que traz mais-valias, nomeadamente, partilha de experiências e de conhecimentos.
	•traz benefícios •aprendizagem	DT4 – Sim, traz benefícios se for nessa perspetiva de partilha e de colaboração, aprendemos sempre uns com os outros, sempre.
	•traz benefícios •enriquecimento das práticas	DT6 – Claro que sim! Os professores enriquecem as suas práticas, o que se reflete nos resultados escolares dos alunos.
	•traz benefícios •reflexão	DT7 – Só traz benefícios (...) Só traz benefícios, como por exemplo, o primeiro grande benefício é as pessoas se sentarem e refletirem sobre o trabalho que fazem e que vão fazer e que fizeram. O facto das pessoas se sentarem e refletirem em conjunto e falarem sobre o seu trabalho e descobrirem-se, autorregularem-se, perderem o receio de serem julgados.
Constrangimentos à Supervisão Pedagógica	PE – Por outro lado, pensa existirem constrangimentos à Supervisão Pedagógica? Se existem, refira alguns.	
	•existem constrangimentos •isolamento docente •horários	DT1 – Claro que existem. Primeira questão é os séculos de tradição que dentro da minha sala de aula quem manda sou eu (...) Há outros que ainda estão muito fechados ao seu espaço e esse espírito de colaboração também não existe ou de partilha, também não existe. Mas isso se nós quisermos colocar o constrangimento só a apensar no nível do professor, porque se quisermos alargar, há os constrangimentos a nível de horários.
	•existem constrangimentos •horários	DT2 – Sim existem. (...) há ainda a questão dos tempos, da carga horária.
	•existem constrangimentos •horários •desconhecimento do conceito de supervisão pedagógica	DT4 – Existem do ponto de vista organizacional. Como é possível assistirem se forem a nível dos pares pedagógicos? Deixam de dar as suas aulas para irem às aulas dos colegas?! Não é? Não há momentos. No horário dos docentes não está prevista essa componente (...) não é? Portanto, a nível organizacional é isso. Depois, há a nível dos docentes que ainda não interiorizaram a Supervisão Pedagógica, desconhecem o conceito um bocadinho.
	•existem constrangimentos •horários •receio	DT6 – Pronto (...) o constrangimento que pode existir é a questão da conciliação de horários, fora isso, o constrangimento que pode aparecer é mais as pessoas como não estão habituadas à prática terem o receio de ser avaliadas.
	•existem constrangimentos •horários	DT7 – Existe em primeiro lugar a questão dos horários. Depois, se a Supervisão Pedagógica tiver um estilo diretivo e classificador, é o maior constrangimento que pode ter, é um dos grandes constrangimentos que eu vejo, é o estilo de Supervisão Pedagógica que se pode fazer.
Ambiente recetivo à Supervisão Pedagógica	PE – Acha que o ambiente que se vive nas escolas é recetivo à Supervisão Pedagógica?	
	•talvez	DT1 – Tem dias (...) tem dias (...) mas é assim (...) eu não acho que haja um ambiente (...) pessoalmente, tendo estado na direção uns anos, acho que já esteve pior, acho que os professores já estiveram mais desmotivados.
	•não	DT2 – Não, porque não há cultura hierárquica na escola.
	•não	DT4 – Não. Isto como todas as mudanças, tem de ser lento. Acho que se vai conseguir, gradualmente, mas pronto, é um processo muito lento.



	•sim	DT6 – Por isso, eu acredito que os professores têm flexibilidade sempre para fazerem Supervisão Pedagógica sem grandes problemas.
	•sim	DT7 – Neste momento é recetivo, é recetivo, mas estamos numa fase muito delicada, em que um passo em falso pode estragar tudo.
Responsável pela Supervisão Pedagógica	PE – Num contexto de condições ideais, como acha que a Supervisão Pedagógica deveria de ser realizada e por quem?	
	•entre pares	DT1 – Eu acho que a Supervisão Pedagógica (...) se tem aquela vertente hierárquica em que está o Coordenador, que eu não tenho nada contra que o Coordenador faça supervisão dos seus pares, até tendo em atenção que será uma pessoa à partida, com mais experiência, com mais formação, portanto, não tenho nada contra isso. No entanto, acho que também funciona muito bem, muitas vezes, entre os pares sem passar pelo Coordenador.
	•professor com experiência	DT2 – Das duas maneiras que inicialmente estão previstas, quer o fator interno ou o fator externo, desde que tenha experiência (...) e a questão de objetivos claros.
	▪ entre pares	DT4 – Eu acho que devia ser realizada entre pares mesmo.
	▪ entre pares	DT6 – É assim, eu não tenho problema nenhum que a Supervisão Pedagógica seja feita entre pares, não é?
	•professor com experiência	DT7 – Por quem tem mais experiência ou por quem tem experiências para partilhar. Eu não quero dizer que não haja um coordenador ou uma estrutura, uma organização bastante burocrática.
Existência de trabalho colaborativo e tipo de práticas	PE – Considera existir trabalho colaborativo no Agrupamento de Escolas que dirige? Se existe, como é desenvolvido?	
	•existe trabalho colaborativo •TIC •partilha de materiais	DT1 – Considero que existe, se calhar mais nuns grupos ou mais nuns Departamentos do que noutros. O trabalho está a ser feito e as pessoas estão a participar, estão a colaborar e aqui entra também uma dinâmica nova que é o trabalhar na Nuvem, o trabalhar nas Drives, o material é colocado lá e as pessoas vão contribuindo e vão fazendo, porque de facto, não têm a oportunidade de se reunirem tantas vezes.
	▪ não existe trabalho colaborativo	DT2 – O trabalho colaborativo não é de todo feito neste Agrupamento, mas estamos a falar de um Agrupamento que tem condicionantes muito graves e, por isso, nós fomos ou eu fui designado pelo Senhor Ministro para vir para aqui.
	•existe trabalho colaborativo •planificação	DT4 – Existe trabalho colaborativo a nível das reuniões de grupo, para as planificações. Muitas vezes eu vejo, por exemplo, agora por causa das Metas, os colegas juntam-se informalmente para discutirem.
	•existe trabalho colaborativo •testes/fichas	DT6 – Sim (...) sim (...) como lhe digo, isso é prática. Olhe o trabalho colaborativo é desenvolvido uma vez que os professores por exemplo, preparam, dão as mesmas fichas, dão os mesmos testes.
	•existe trabalho colaborativo •testes/fichas •planificação	DT7 – Sim. Nós temos grupos (...) temos grupos disciplinares, no caso da Matemática, do Português e do Inglês, sobretudo esses três grupos, esses três grupos fazem, então a Matemática faz um trabalho colaborativo excecional! Depois, portanto, esse trabalho colaborativo reflete-se quer na realização dos testes, quer na elaboração dos testes, quer na correção dos testes, quer na preparação das aulas, quer inclusivamente, na própria sala de aula.
Importância do trabalho colaborativo e repercussões	PE – Na sua opinião o trabalho colaborativo é importante? Justifique a sua resposta.	
	•trabalho colaborativo é importante ▪ melhoria das práticas ▪ repercussões no de processo de ensino-aprendizagem	DT1 – O trabalho colaborativo é fundamental. É fundamental existir a troca de experiências e partilha de conhecimentos. O trabalho colaborativo enriquece os professores e melhora as suas práticas (...) logo, tudo isto se repercutirá no processo de ensino-aprendizagem.
	•trabalho colaborativo é importante ▪ repercussões no de processo de ensino-aprendizagem	DT2 – É, sem dúvida! A parte colaborativa em termos departamentais, curriculares é essencial, porque assim, os alunos saem privilegiados.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪trabalho colaborativo é importante</li> <li>▪ repercussões no de processo de ensino-aprendizagem</li> </ul>	DT4 – O trabalho colaborativo é imprescindível porque nós não podemos trabalhar isoladamente. Aliás, a partilha e a colaboração são fundamentais. O trabalho colaborativo traz mais valias para professores e reflete-se no aproveitamento dos alunos.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪trabalho colaborativo é importante</li> <li>▪ acompanhar a evolução</li> </ul>	DT6 – Sim (...) claro que sim. E depois há aqui uma questão, que é assim, os alunos e a sociedade estão a evoluir de uma maneira e o professor está a ser demasiado conservador e não está a conseguir acompanhar (...) e só a colaboração interpares permitirá acompanhar a evolução (...)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪trabalho colaborativo é importante</li> <li>▪ repercussões no de processo de ensino-aprendizagem</li> </ul>	DT7 – O trabalho colaborativo é fundamental. Há um trabalho individual que todos temos que fazer, de estudo (...) mas o trabalho tem de ser colaborativo e hoje mais do que nunca, ninguém tem conhecimento de tudo nem a experiência toda. O trabalho colaborativo traz conhecimento e experiência que irá beneficiar os alunos.

De acordo com os dados apresentados, os diretores dos agrupamentos entrevistados possuem entre vinte e trinta e três anos de serviço. Relativamente às habilitações académicas, todos os diretores são licenciados, existindo dois, (DT1 e DT6), com mestrado, um (DT4) com pós-graduação em Organizações Educativas e Administração Educacional e outro (DT1) com especialização em Administração Escolar.

Dos cinco diretores entrevistados, três deles (DT1; DT4; DT6) candidataram-se ao cargo por desafio e um (DT7) pelo dever de serviço público. O diretor (DT2) está em exercício de funções por desígnio do Ministério da Educação e Ciência, exercendo o cargo de Presidente da Comissão Administrativa Provisória (CAP).

Os dados parecem indicar que são diversas as preocupações dos diretores relativamente ao ensino, nomeadamente, o abandono escolar, a indisciplina, a falta de objetivos dos alunos, os resultados dos alunos e a qualidade do ensino.

Verifica-se que o diretor (DT7) demonstra preocupação com as políticas educativas, considerando que existem mudanças sistemáticas sem se proceder a uma avaliação ou reajuste das mesmas.

Três dos diretores entrevistados (DT1; DT4; DT6) afirmam que a supervisão pedagógica é um tema falado no seu agrupamento, sendo entendida como um processo de acompanhamento. Dois diretores associam ainda a supervisão pedagógica ao conceito de observação (DT4) e de partilha (DT6). Por sua vez, o presidente da Comissão Administrativa Provisória (DT2) não refere que entendimento tem sobre o conceito de supervisão pedagógica, limitando-se a referir que não é um tema abordado no agrupamento de escolas onde exerce funções.

São diversas as palavras que os diretores associam ao termo supervisão pedagógica, nomeadamente: rigor; qualidade; exequibilidade; entreajuda; validação;

reflexão; articulação e autoavaliação. No entanto, verifica-se que a partilha e a colaboração são as que reúnem maior consenso entre os diretores entrevistados.

Os resultados parecem sugerir que em três dos agrupamentos de escolas (DT1; DT4; DT7) a supervisão pedagógica está a ser implementada, estando a cargo dos coordenadores de departamento. Dois desses diretores (DT1; DT4) dizem-se insatisfeitos com a forma como o processo de supervisão pedagógica está a ser implementado, referindo ser um processo ainda recente, pelo que não atingiram ainda o nível de implementação pretendido. Por sua vez, o diretor (DT7) menciona não ser possível avaliar o nível de execução da supervisão pedagógica no seu agrupamento, por não possuir elementos suficientes, considerando que a supervisão pedagógica se iniciou há pouco tempo. Um dos diretores (DT6) menciona que no seu agrupamento de escolas a supervisão pedagógica não está a ser implementada. Todavia, ressalva que será um projeto desenvolvido no próximo ano letivo, estando já planeadas algumas linhas orientadoras. Por sua vez, o presidente da Comissão Administrativa Provisória (DT2) admite que a supervisão pedagógica deveria ser implementada, mas assume que no agrupamento de escolas onde exerce funções, tal não sucede.

Os cinco responsáveis pelos agrupamentos de escolas reconhecem a importância da supervisão pedagógica, considerando que a partilha de experiências e conhecimentos entre os professores, e o refletirem em conjunto, contribui para uma melhoria das práticas pedagógicas, refletindo-se, conseqüentemente, nos resultados escolares dos alunos.

No que concerne aos possíveis constrangimentos à supervisão pedagógica, constata-se que os cinco diretores entrevistados referem os horários, salientando que não contemplam tempos comuns que possam viabilizar e fomentar a prática da supervisão pedagógica entre os professores.

O diretor (DT1) refere o isolamento característico da função docente, o qual parece dificultar as práticas colaborativas e, conseqüentemente, inviabilizar as práticas de supervisão pedagógica. Por sua vez, o diretor (DT4) considera que os docentes demonstram algum desconhecimento relativamente à supervisão pedagógica, pelo que, na sua opinião, esse também poderá ser um dos constrangimentos à sua implementação. Consta-se ainda que o diretor (DT6) refere que os professores apresentam algum receio relativamente à supervisão pedagógica, mencionando que o facto de não estarem familiarizados com o conceito os leva a temer serem avaliados.

Tendo-se questionado se existe nas escolas um clima favorável à implementação da supervisão pedagógica, verifica-se que dois diretores responderam negativamente (DT2; DT4). Este último considera que há a possibilidade de gradualmente se conseguir ter um clima mais recetivo, mas ressalva que será um processo moroso. Dois diretores (DT6; DT7) consideram que o ambiente que se vive nas escolas é favorável à supervisão

pedagógica. Todavia, um deles (DT7) salienta que se está “*numa fase muito delicada, em que um passo em falso pode estragar tudo*”. Por sua vez, o diretor (DT1) não responde de forma direta à questão, no entanto, menciona “*acho que os professores já estiveram mais desmotivados*” parecendo, deste modo, sugerir que se está a caminhar para uma situação mais favorável.

Quanto ao professor responsável pelo processo de supervisão pedagógica, três diretores (DT1; DT4; DT6) referem que deveria desenvolver-se entre pares e dois (DT2; DT7) consideram que os docentes com mais experiência é que deveriam ser os responsáveis pela implementação da supervisão pedagógica nas escolas.

No que concerne ao trabalho colaborativo, quatro dos diretores entrevistados (DT1; DT4; DT6; DT7) referem que no agrupamento de escolas onde exercem funções, os professores desenvolvem práticas de trabalho colaborativo. Por sua vez, o presidente da Comissão Administrativa Provisória (DT2) assume que no agrupamento de escolas onde se encontra, os professores não trabalham de forma colaborativa.

Quanto ao trabalho colaborativo, o diretor (DT1) salienta que ele varia de acordo com os grupos disciplinares, considerando que é usual o trabalho *online*, nomeadamente, a utilização da *Nuvem* e de *Drives*, pois considera que “de facto, não têm a oportunidade de se reunirem tantas vezes”. Dois dos diretores (DT6 e DT7) referem a elaboração de fichas e de testes, sendo que este último (DT7) acrescenta ainda a elaboração da planificação em conjunto. A elaboração da planificação é mencionada também pelo diretor (DT4), como sendo uma das práticas de trabalho colaborativo usuais dos professores. Por sua vez, o presidente da Comissão Administrativa Provisória (DT2) refere que não existem no seu agrupamento práticas de trabalho colaborativo, justificando pelo facto de não haver um clima favorável, motivo pelo qual a direcção é constituída por uma Comissão Administrativa Provisória.

Os dados apresentados sugerem que os cinco entrevistados reconhecem os benefícios do trabalho colaborativo. Verifica-se que o diretor (DT1) refere que o trabalho colaborativo proporciona a troca de experiências e a partilha de conhecimentos, pelo que enriquece os professores, melhora as suas práticas e, conseqüentemente, repercute-se no processo de ensino-aprendizagem. Os diretores (DT2, DT4 e DT7) também consideram que o trabalho colaborativo é benéfico e se repercute positivamente no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para a melhoria dos resultados dos alunos. Por sua vez, o diretor (DT6) refere que a atual sociedade se encontra em constante evolução, sendo imprescindível que os professores trabalhem de forma colaborativa para acompanhar essa evolução.

## Apresentação dos resultados da entrevista aos coordenadores de departamento

Na tabela que se segue resumem-se as principais verbalizações dos coordenadores de departamento que participaram no estudo. Para além de possibilitarem interpretar as percepções que possuem sobre a supervisão pedagógica, permitem ainda perceber as potencialidades que identificam no trabalho colaborativo e na supervisão pedagógica, assim como, saber se são práticas desenvolvidas no seu departamento curricular.

Tabela 21. Resumo das principais verbalizações dos coordenadores de departamento na entrevista.

### PE – Professora Entrevistadora – CD – Coordenador de Departamento

	Unidades de Registo	Verbalizações
Tempo de serviço e habilitações	PE – Fale-nos um pouco sobre o seu percurso profissional. Mencione os anos de serviço que possui e as suas habilitações profissionais.	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Vinte e quatro anos de serviço</li> <li>•Licenciatura</li> <li>•Pós-Graduação</li> </ul>	CD1 – Olhe, eu já sou professora há vinte e três anos, com o estágio vinte e quatro. Relativamente às minhas habilitações profissionais, portanto, eu sou licenciada em História e Ciências Sociais, ensino de (...) fiz na Universidade dos Açores, estive na Universidade do Minho também, fiz a Pós-Graduação depois em Administração Escolar Educacional na Universidade Católica e são essas as minhas habilitações.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Trinta anos de serviço</li> <li>•Licenciatura</li> </ul>	CD4 – Tirei a licenciatura em Físico Química, em Aveiro, licenciatura de cinco anos. Eh (...) tenho trinta anos de serviço (...)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Vinte e oito anos de serviço</li> <li>•Licenciatura</li> </ul>	CD4.1 – É assim, sou professora do grupo cento e dez, há vinte e oito anos e alguns meses.(...) O meu curso de base é o Magistério Primário (...) terminei o Curso Superior de Ensino Especializado em Didática do Meio Físico e Matemática, na Universidade do Minho, que me conferiu o grau de licenciatura.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Vinte e nove anos de serviço</li> <li>•Licenciatura</li> <li>•Pós-Graduação</li> </ul>	CD4.2 – O próximo ano será o trigésimo ano de serviço (...) Tirei a licenciatura em economia na Faculdade de Economia do Porto e enveredei pelo ensino por motivos pessoais. (...) Tirei então essa Pós-Graduação em Educação Especial, mas anteriormente já tinha tirado outra Pós-Graduação em Administração Escolar.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Dezoito anos de serviço</li> <li>•Licenciatura</li> <li>•Mestrado</li> <li>•Pós-Graduação</li> </ul>	CD4.3 – Ora eu tenho dezoito anos (...) completo este ano, dezoito anos de serviço. Tirei a licenciatura na Universidade do Minho, em Ensino de Português e Inglês, mais tarde fiz o mestrado em Supervisão Pedagógica e este ano frequentei na ESE do Porto, uma Pós-Graduação em Ensino Precoce de Inglês.
	PE – O que a motivou a ser professora?	
Motivação para ser professor (a)	•Gosto pela área de História	CD1 – (...) eu de facto não estava nada motivada para a área da docência, estava motivada para a área do Direito. Não entrei em Direito e então (...) entrei numa área que eu gostava que era História (...)
	•Gosto	CD4 – Queria física, mas mais divulgação de Ciência, e isso, para se divulgar Ciência, nada melhor do que ser professor.
	•Influência de uma professora	CD4.1 – Olhe, provavelmente as boas recordações que eu tive da minha primeira professora do primeiro ano (...)
	•Gosto	CD4.2 – Enquanto estava a tirar o curso dava explicações, portanto, já gostava de ensinar. (...) . Por isso é que vim para o ensino, e não me arrependi.
	•Influência familiar	CD4.3 – Eu acho que foi muito por influência familiar. Já havia muitas professoras na família e eu acho que isso contribuiu muito, portanto, eu desde muito novinha sabia que ia ser professora, só não sabia de quê.

Preocupações no ensino	Enquanto professora e Coordenadora de Departamento o que a preocupa mais no ensino?	
	•Resultados	CD1 – (...) uma das minhas preocupações enquanto Coordenadora de Departamento é precisamente os resultados.
	•Preparação dos alunos	CD4 – Preocupa-me antes de mais, a questão da preparação dos jovens para a vida, para a melhoria do país e continuo a achar que é pelo caminho da Ciência que nós podemos ir a algum lado.
	•Sucesso dos alunos	CD4.1 – Olhe, eu acho que é lutar pelo sucesso educativo, não pelo insucesso, é lutar pelo sucesso, acho que é (...) penso sempre no sucesso dos alunos.
	•Divulgação da informação •Relacionamento entre colegas	CD4.2 – Tenho uma preocupação tremenda que é tentar que os meus colegas (...) que eu lhes consiga fazer chegar a informação logo em primeira mão, assim que eu a recebo da Direção e tentar que esteja tudo bem no Departamento, também em termos de relacionamento entre nós.
Entendimento sobre Supervisão Pedagógica	•Burocratização da função docente	CD4.3 – Eh (...) bem, no ensino em geral, na escola enquanto organização, preocupa-me uma burocratização enorme, Eh (...) portanto, o estar sempre de volta de papéis, a fazer relatórios (...) o ter de prestar contas sempre (...) não é? Isso preocupa-me na medida em que rouba tempo ao professor para se dedicar àquilo que é de facto mais importante, que é dar as suas aulas.
	PE – Certamente tem ouvido falar nas questões relacionadas com a Supervisão Pedagógica. Qual é o entendimento que tem sobre esta área? É habitual na sua escola falar-se em Supervisão Pedagógica?	
	•Fala-se em supervisão pedagógica •Ajuda •Interajuda	CD1 – É habitual. Nós inclusivamente temos falado imenso ao nível do Conselho Pedagógico. (...) esta Supervisão Pedagógica, na minha perspetiva, está associada a uma supervisão inter pares, de ajuda, de interajuda, não de avaliação (...)
	•Fala-se em supervisão pedagógica •partilha de experiências	CD4 – Sim é habitual fazer, falar-se. (...) Portanto, eu vejo sempre a Supervisão Pedagógica como uma partilha de experiências.
	•Fala-se em supervisão pedagógica •Regulação do processo de ensino-aprendizagem	CD4.1 – Para mim, é uma regulação do processo de ensino-aprendizagem. A Supervisão Pedagógica é para regular o que está bem e o que está mal, mudar práticas, para mim, é isso (...). Na escola onde trabalho fala-se em Supervisão Pedagógica.
	•Fala-se em supervisão pedagógica •Avaliação •Partilha de experiências	CD4.2 – Sim, é habitual e foi um tema que esteve bastante na baila, desde há uns tempos para cá, tem sido bastante debatido e há sempre resistência por parte de muitos colegas.(...) No entanto, eu acho que a Supervisão Pedagógica é necessária, não só em termos de avaliação mas é uma partilha muito grande de saberes entre nós e eu tive essa experiência com os meus colegas de grupo.
Palavras associadas à Supervisão Pedagógica	•Fala-se em supervisão pedagógica •Regulação do processo de ensino-aprendizagem	CD4.3 – A Supervisão Pedagógica acabou por se tratar de um assunto bastante na ordem do dia. (...) Eh (...) a ideia que eu tenho de Supervisão Pedagógica, é uma visão assim muito ampla, há uma definição de Isabel Alarcão que eu acho que é mais aquela com a qual eu mais concordo e que diz qualquer coisa como: “É a regulação do processo de ensino-aprendizagem, visando a flexibilidade, não é? Entre os profissionais do ensino, com o objetivo de melhorar as aprendizagens dos alunos, não é?”
	PE – Se tivesse de associar hierarquicamente três palavras ao termo Supervisão Pedagógica, quais seriam?	
	▪ Sucesso ▪ Melhoria nas aprendizagens ▪ Motivação	CD1 – Sucesso (...) melhoria nas aprendizagens (...) e motivação.
	▪ Partilha ▪ Observação ▪ Conclusões	CD4 – A primeira seria partilha. Eh (...) a segunda seria observação e a terceira conclusões.
	▪ Análise ▪ Reflexão ▪ Mudança	CD4.1 – No meu conceito é análise, reflexão e mudança.
	▪ Partilha ▪ Reflexão ▪ Avaliação	CD4.2 – Partilha, reflexão e avaliação.
	▪ Regulação ▪ Reflexão ▪ Desenvolvimento	CD4.3 – Que é regulação, reflexão e desenvolvimento.

Existência de Supervisão Pedagógica/Responsável e grau de satisfação	PE – No Agrupamento de Escolas no qual exerce funções é efetuada Supervisão Pedagógica? Se existe, por quem é feita? Encontra-se satisfeita com o processo de Supervisão Pedagógica desenvolvido?	
	•Supervisão pedagógica é efetuada •Satisfeita	CD1 – (...) esta Supervisão que nós temos a nível de Escola (...) existe se calhar não de uma forma oficial ou muito (...) está mais diluída ao nível de pares. Mas existe, ela existe. (...) E sim, estou satisfeita com o processo de supervisão pedagógica desenvolvido.
	•Supervisão pedagógica é efetuada •Satisfeita, mas pode melhorar	CD4 – É feita, é feita (...) Não totalmente. Há sempre a hipótese de melhorar (...) porque é assim, a limitação nos horários dos professores (...)
	•Supervisão pedagógica é efetuada •Satisfeita, mas pode melhorar	CD4.1 – É assim, eu fui o ano passado, como lhe disse, alvo de Supervisão Pedagógica, quem me fez supervisão foi uma Adjunta da Direção. (...) Quanto ao processo de Supervisão Pedagógica...Correu bem, mas claro que há aspetos que podem ser melhorados.
	•Supervisão pedagógica é efetuada •Satisfeita	CD4.2 – Sim estou. Ficou decidido em Pedagógico e todos os Departamentos resolveram fazer assim (...) a Supervisão Pedagógica por grupo disciplinar, uma vez que são os do grupo, os que melhor percebem as dificuldades que possam surgir e tentar melhorar. Por isso, é feito por grupo disciplinar e acho que assim, sim, tem mais resultados.
	•Supervisão pedagógica é efetuada •Satisfeita, mas pode melhorar	CD4.3 – Eu acho que a Supervisão não tem de responder a hierarquias de poder, se ela é feita inter pares, eu acho que ela é feita no nosso Departamento, já há muito tempo e lá está, mesmo sem as pessoas terem muito a consciência que se faz.(...) Penso que é um processo que está a decorrer bastante bem, embora existam aspetos que podem sempre ser melhorados.
Benefícios da Supervisão Pedagógica	PE – Na sua opinião, a Supervisão Pedagógica traz benefícios? Se os traz, quais são?	
	•Traz benefícios •Aprendizagem •Partilha	CD1 – Traz (...) traz benefícios porque a Supervisão ensina-nos, não é? Nós estamos sempre a aprender (...) Exatamente, uma partilha muito interessante.
	•Traz benefícios •Partilha •Melhoria	CD4 – Traz benefícios. Não vejo nada que não seja benéfico, falo no meu Departamento em concreto. (...) É só mesmo de partilha e de melhoria.
	•Traz benefícios •Melhoria	CD4.1 – Eu acho que sim (...) tudo tem de ser regulado, não é? Uma avaliação para melhorar. Uma delas é o trabalho cooperativo que não é normal no Primeiro Ciclo, talvez devido às políticas educativas anteriores (...)
	•Traz benefícios •Aprendizagem	CD4.2 – Traz benefícios porque (...) talvez eu possa responder porque aconteceu comigo em termos pessoais. Nós ao vermos, ao assistirmos, ao observarmos uma aula de um colega, nós podemos projetar-nos naquilo que ele está a fazer, e isso já aconteceu comigo.
	•Traz benefícios •Desenvolvimento pessoal e profissional dos professores •Melhoria das aprendizagens	CD4.3 – Eu associo à Supervisão Pedagógica, o trabalho colaborativo, a partilha, e nós sabemos que partilhando aprendemos mais, não é? Portanto, o benefício será esse sempre, não é? O desenvolvimento pessoal e profissional de cada professor e depois em última análise, isso se verá na aula com a melhoria das aprendizagens dos alunos.
Constrangimentos à Supervisão Pedagógica	PE – Por outro lado, pensa existirem constrangimentos à Supervisão Pedagógica? Se existem, refira alguns.	
	•Existem constrangimentos •Receio •Resistência	CD1 – (...) existem sobretudo por causa das mentalidades (...) tenho verificado que alguns colegas confundem um bocado a palavra Supervisão Pedagógica com a palavra avaliação e têm receio. E resistem à mudança, não é?
	•Existem constrangimentos •Horários	CD4 – Os horários. O horário é o maior constrangimento, é exatamente o horário.
	•Existem constrangimentos •Falta de cultura de autoavaliação •Falta de formação em Supervisão Pedagógica	CD4.1 – Sim, acho que sim (...) olhe, um deles é externo à escola, que é a falta de cultura de autoavaliação da sociedade portuguesa, isso não é só na Educação, é em vários níveis. Depois na escola propriamente dita, sim. Para haver Supervisão Pedagógica, tem de haver profissionais profissionalizados e especializados nessa área, e não há. Há muito poucos e depois, além de terem o curso de Supervisão Pedagógica, têm de ter um certo perfil e uma certa experiência em determinados campos da Supervisão.
	•Existem constrangimentos	CD4.2 – Existem. Alguns colegas são resistentes, resistem e por algumas razões, já aqui apontei duas, uma talvez por medo de serem avaliados e

	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Receio</li> <li>•Resistência</li> </ul>	outra porque não estão seguros de si nos conteúdos, falta de experiência (...) até mesmo os mais experientes, alguns sei que não gostam, não se sentem à vontade.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Existem constrangimentos</li> <li>•Receio</li> </ul>	CD4.3 – Constrangimentos? (...) se calhar, essas ideias preconcebidas que as pessoas têm que fazem muitas vezes que ela seja associada à avaliação. Há muita gente a desconfiar da Supervisão Pedagógica, não é? Porque acham que ela é avaliativa e eu acho que se lhe pode retirar esse cariz.
Ambiente receptivo à Supervisão Pedagógica	PE – Acha que o ambiente que se vive nas escolas é receptivo à Supervisão Pedagógica?	
	•Sim	CD1 – Na generalidade sim, embora como lhe tenha dito há bocado, existe sempre essa resistência por parte de pessoas que nem sempre são as pessoas mais velhas.
	•Não	CD4 – Isso depende (...) porque se falássemos em termos genéricos, parece-me que não, que o ambiente não é propício. Porquê? Porque há uma falta de paz a nível do corpo docente, mas isso é por razões externas
	•Sim	CD4.1 – Olhe, é assim (...) eu acho que sim, sabe porquê? Porque quando há instabilidade, há mudança, e há uma instabilidade tal, que eu acho que o que os professores querem é estabilidade, e para haver estabilidade, tem de haver mudança e pode ser por aqui, acho eu (...)
	•Sim	CD4.2 – Nas outras escolas não sei. Aqui pela minha escolinha, eu acho que há sempre aqueles resistentes, mas a maior parte dos professores aceitou isso bem, este ano letivo. Penso que sim, que as pessoas estão receptivas.
	•Não	CD4.3 – As pessoas acham se calhar, preconceituosamente, de que a avaliação está relacionada com a Supervisão e portanto, se calhar, isso não cria um bom ambiente não é? Para entender e para estar receptivo à Supervisão Pedagógica.
Responsável pela Supervisão Pedagógica	PE – Num contexto de condições ideais, como acha que a Supervisão Pedagógica deveria ser realizada e por quem?	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Coordenadores de Departamento</li> <li>•Direção</li> <li>•Inter pares</li> </ul>	CD1 – (...) na minha perspetiva, olhe, os Coordenadores de Departamento, (...) a própria Direção obviamente (...) inclusivamente, eu acho que pode ser feita Supervisão inter pares sem haver um distanciamento hierárquico, eu acho que todos nós podemos fazer Supervisão Pedagógica.
	•Professor escolhido pelo supervisionado	CD4 – Eu penso que uma das coisas que deveria acontecer era a pessoa que está a ter aula assistida, devia poder escolher quem o supervisiona, quem o observa.
	•Professor com experiência e com formação em supervisão pedagógica	CD4.1 – E o supervisor deve ser um observador, um esclarecedor, ajudar-nos a resolver problemas, deve ser um espelho daquilo que nós gostaríamos de (...) um orientador, realmente da profissão. Por isso, teria de ser alguém com experiência e, preferencialmente, com formação em supervisão pedagógica.
	•Entre pares	CD4.2 – Eu continuo a dizer que entre pares é a melhor forma.
	•Entre pares	CD4.3 – Eu acho que a Supervisão Pedagógica devia ser entre pares (...) acho que isso seria o ideal, sim. Agora, se calhar precisaria de alguém a coordenar a existência da Supervisão, não é?
Existência de trabalho colaborativo e tipo de práticas	PE – Considera existir trabalho colaborativo no seu Departamento? Se existe, como é desenvolvido?	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Existe trabalho colaborativo</li> <li>•Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)</li> </ul>	CD1 – (...) nós, colaboramos uns com os outros, mas mais por <i>email</i> e eu vou explicar-lhe porquê. Porque falta-nos a tal hora nos nossos horários.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Existe trabalho colaborativo</li> <li>•Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)</li> </ul>	CD4 – Há trabalho colaborativo sim, mas poderia haver mais. Nós utilizamos bastante as novas tecnologias em trabalho colaborativo. Não estamos se calhar, tantas vezes quanto seria espetável juntos fisicamente, mas por exemplo, nós utilizamos muito a plataforma <i>Moodle</i> , para troca de materiais, usamos o <i>Google Drive</i> também para partilhas de pastas e funciona muito bem. Fora isso, temos as nossas reuniões em que exatamente há partilha, quer de materiais didáticos, até de atividades experimentais. Há bastante partilha.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Existe trabalho colaborativo</li> <li>•Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)</li> </ul>	CD4.1 – Mas, neste momento, nos Departamentos onde eu tenho estado, realmente lançam-se propostas de trabalho, as pessoas até colaboram, os professores até colaboram, até fazem essas coisas e tomam decisões (...) Há muita partilha nas reuniões de Departamento, mas também trabalhamos muito por email e em plataformas



	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Existe trabalho colaborativo</li> <li>•Entrepares</li> </ul>	CD4.2 – Existe. Os grupos de História e o de Português já fazem Supervisão Pedagógica, porque trabalham em conjunto na própria aula. E é muito positivo, por isso é o que os colegas disseram (...) que não havia a necessidade de fazer a observação de aulas, pois já está constantemente a desenvolver-se. Nos outros grupos, começamos a fazer entrepares e tem tido resultados bons.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Existe trabalho colaborativo</li> <li>•Partilha de testes, materiais, fichas de trabalho</li> <li>•Abordagens metodológicas</li> </ul>	CD4.3 – Existe. Existe desde há muito tempo. Existe essa cultura de partilha a vários níveis, desde a partilha dos testes, dos materiais, das fichas de trabalho, em termos de abordagens metodológicas mesmo, nós fazemos discussão disso, só que nem sempre o fazemos formalmente, muitas vezes, no intervalo enquanto tomamos um café, fazemos essa discussão, não é? Portanto, essa cultura de partilha existe, existe sim.
Importância do trabalho colaborativo e repercussões	PE – Na sua opinião o trabalho colaborativo é importante? Justifique a sua resposta.	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Trabalho colaborativo é importante</li> <li>•Aprendizagem</li> </ul>	CD1 – Claro que é importante, o trabalho colaborativo ensina-nos também.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Trabalho colaborativo é importante</li> <li>•Aprendizagem</li> </ul>	CD4 – É determinante, porque é assim, lá diz o ditado popular que duas cabeças pensam melhor que uma.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Trabalho colaborativo é importante</li> <li>•Aprendizagem para superar dificuldades</li> </ul>	CD4.1 – O trabalho colaborativo, para mim, é importantíssimo, não é (...) porque é assim, com o avanço tecnológico, multicultural e científico que há hoje em dia, é quase impossível se conseguir abranger tantas áreas do conhecimento (...)se trabalharmos colaborativamente com os colegas, é muito mais fácil chegar a um consenso e formar pessoas melhores.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Trabalho colaborativo é importante</li> <li>•Melhoria</li> </ul>	CD4.2 – É muito importante. É muito importante porque nos ajuda a limar algumas arestas que de outra maneira não conseguíamos.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Trabalho colaborativo é importante</li> <li>•Aprendizagem</li> <li>•Desenvolvimento</li> </ul>	CD4.3 – É! Lá está, porque aprendemos uns com os outros. Porque se um colega meu para dar a mesma matéria, faz uma abordagem diferente, eu posso daí retirar alguma ideia que me possa auxiliar com a minha turma, o contrário também. E pronto, são sempre formas de aprendizagem e desenvolvimento.

De acordo com os dados apresentados, os coordenadores de departamento entrevistados possuem entre dezoito anos e trinta anos de serviço. Relativamente às habilitações académicas, todos são licenciados. Destes, três (CD1; CD4.2; CD4.3) têm pós-graduação e um deles (CD4.3) tem também mestrado.

No que concerne às motivações para a docência, dois dos coordenadores de departamento (CD4.1; CD4.3) referem ter sido influenciados, o primeiro, por uma antiga professora e o segundo, por familiares, atendendo a que diversos elementos da família eram professores. Dois dos coordenadores (CD4; CD4.2) afirmam ser professores por gosto. Por sua vez, um dos coordenadores de departamento (CD1) refere que inicialmente não estava motivado para a docência. Contudo, não tendo conseguido entrar na área que mais gostava, enveredou pelo ensino da História, visto ser uma vertente também do seu interesse.

Questionados os entrevistados sobre o que os preocupa no ensino, os dados parecem indicar que existe um foco nos resultados académicos dos alunos e na forma como eles são preparados. Um dos coordenadores de departamento (CD4.2) refere preocupar-se com a divulgação das informações emanadas da Direção junto aos colegas

do Departamento e assegurar um bom relacionamento entre os diversos elementos que o constituem. Outro dos coordenadores de departamento (CD4.3) menciona preocupação relativamente à burocratização da função docente, pois considera que está a ser retirado tempo aos docentes para se dedicarem mais à sua função essencial que é ensinar os alunos.

A totalidade dos coordenadores de departamento entrevistados afirma que, no agrupamento de escolas onde exerce funções, a supervisão pedagógica é um tema abordado. A supervisão pedagógica é entendida como um processo de ajuda/interajuda, verificando-se consensualidade em perspetivá-la no sentido da partilha de experiências e enquanto processo de regulação do processo de ensino-aprendizagem. É ainda possível constatar que embora exista uma diversidade de palavras que os coordenadores de departamento associem à supervisão pedagógica, predominam a partilha e a reflexão.

Verifica-se que a totalidade dos coordenadores de departamento refere que a supervisão pedagógica está a ser implementada no agrupamento de escolas onde exercem funções e referem estar satisfeitos com a forma como o processo está a ser implementado. Todavia, três dos coordenadores de departamento consideram que existem ainda aspetos a melhorar.

Os dados parecem sugerir que os benefícios da supervisão pedagógica são reconhecidos pelos coordenadores de departamento, considerando estes que proporciona aprendizagem, partilha e melhoria. Um dos coordenadores (CD4.3) menciona que a supervisão pedagógica contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor e em última análise, reflete-se na melhoria das aprendizagens dos alunos.

Os cinco coordenadores de departamento entrevistados consideram que existem constrangimentos à supervisão pedagógica. O coordenador (CD4.3) refere que o receio dos professores relativamente à supervisão pedagógica é um dos constrangimentos à sua implementação. Verifica-se que os coordenadores (CD1, CD4.2), corroboram que o receio dos professores é um dos constrangimentos e consideram ainda que se verifica resistência à sua implementação.

O coordenador (CD4) pensa que os horários dos professores são um constrangimento à supervisão pedagógica, enquanto que o coordenador (CD4.1) refere a falta de uma cultura de autoavaliação, bem como, a escassez de formação na área da supervisão pedagógica.

No que concerne ao ambiente vivido nas escolas, três dos coordenadores de departamento (CD1; CD4.1; CD4.2) consideram que é favorável à implementação da supervisão pedagógica, por sua vez, dois coordenadores (CD4; CD4.3) não consideram existir nas escolas um ambiente que seja propício à implementação da supervisão pedagógica. Verifica-se que destes últimos, o coordenador (CD4) considera que não existe

nas escolas um ambiente favorável à implementação da supervisão pedagógica, porque existem fatores externos que têm provocado instabilidade no corpo docente. Por sua vez, o coordenador (CD4.2) considera que o facto de alguns professores ainda associarem a ideia de avaliação à supervisão pedagógica, acaba por ser uma barreira à sua implementação.

Questionados sobre quem deveria ser o responsável pela implementação da supervisão pedagógica nas escolas, constata-se que três dos coordenadores (CD1; CD4.2; CD4.3) consideram que deveria realizar-se entre pares. Todavia, o coordenador (CD1) acrescenta que os coordenadores de departamento e a Direção também deveriam ser os responsáveis pela implementação da supervisão pedagógica.

O coordenador (CD4) pensa que o docente supervisionado deveria ter a oportunidade de seleccionar o professor supervisor. Por sua vez, o coordenador (CD4.1) considera que o supervisor pedagógico deve ser um professor com experiência e com formação na área da supervisão pedagógica.

Passando para as questões do trabalho colaborativo, constata-se que a totalidade dos coordenadores de departamento considera que existem práticas de trabalho colaborativo entre os professores do seu Departamento Curricular. Relativamente à forma como é desenvolvido o trabalho colaborativo pelos professores, os dados parecem indicar que é realizado maioritariamente com recurso às novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), nomeadamente, na utilização do email, da *Nuvem* ou *Drives*. Verifica-se que três dos coordenadores entrevistados (CD1; CD4; CD4.1) mencionam as Tecnologias da Informação e Comunicação para o desenvolvimento de práticas colaborativas. O coordenador de departamento (CD4.2) refere o trabalho realizado entre pares em contexto de sala de aula. Por sua vez, o coordenador (CD4.3) menciona a partilha de testes, materiais, fichas de trabalho, assim como, a partilha de abordagens metodológicas.

Ainda sobre ao trabalho colaborativo, verifica-se que a sua potencialidade é reconhecida por todos os entrevistados. Os coordenadores de departamento (CD1; CD4; CD4.1; CD4.3) consideram que ele proporciona aprendizagem aos envolvidos, sendo que o último, (CD4.3), refere ainda que o trabalho colaborativo propicia desenvolvimento. Por sua vez, o coordenador de departamento (CD4.2) menciona que as práticas colaborativas permitem “limar algumas arestas” sendo assim fomentador de melhoria.

## Apresentação dos resultados da entrevista inicial à professora titular de turma

A tabela que se segue resume as principais verbalizações da professora titular de turma que participou no processo de supervisão pedagógica. Para além de possibilitarem interpretar as suas perceções sobre a supervisão pedagógica, permitem ainda perceber as potencialidades que identifica no trabalho colaborativo e na supervisão pedagógica.

Tabela 22. Resumo das principais verbalizações da professora titular de turma, na entrevista inicial.

### PE – Professora Entrevistadora – PTT – Professora Titular de Turma

Tempo de serviço e habilitações	Unidades de Registo	Verbalizações
	PE – Fale-nos um pouco sobre o seu percurso profissional. Mencione os anos de serviço que possui e as suas habilitações académicas	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪Vinte e três anos de serviço</li> <li>▪Licenciatura em Português/Francês</li> </ul>	PTT – Eu tenho vinte e três anos de serviço. Tenho licenciatura em português/francês.
Motivação para ser professor (a)	PE – O que a motivou a ser professora?	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪Casualidade</li> </ul>	PTT – (...) não eram minhas intenções, algum dia, ser professora. Tinha uma ideia diferente de percurso profissional. Por motivos (...) situações de curso, resolvi enveredar pelo ensino.
Entendimento sobre Supervisão Pedagógica	PE – Certamente tem ouvido falar nas questões relacionadas com a supervisão pedagógica. Qual é o entendimento que tem sobre esta área? É habitual na sua escola falar-se em supervisão pedagógica?	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪Confusão</li> <li>▪Desconhecimento</li> <li>▪Vigilância</li> <li>▪Crítica</li> <li>▪Fala-se em supervisão pedagógica</li> </ul>	PTT – (...) Eu quando penso em (...) em supervisão pedagógica, faz-me um bocadinho de confusão (...) o que acho que é normal quando não se conhece muito bem o conceito. Acho que segue em termos de vigilância, de crítica mais para a negativa do que para a positiva. (...) Ainda é tudo muito confuso! (...) Na minha escola sim. No meu Agrupamento fala-se em supervisão pedagógica, mas julgo que ainda não está muito bem definida, a supervisão pedagógica no seu verdadeiro conceito. Ainda é tudo muito confuso! Portanto, é essa a perceção que eu tenho da supervisão pedagógica. Ainda não consegui perceber muito bem, o que é que o meu Agrupamento vê ou entende sobre supervisão pedagógica.
Palavras associadas à Supervisão Pedagógica	PE – Se tivesse de associar hierarquicamente três palavras ao termo supervisão pedagógica, quais seriam?	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪Vigilância</li> <li>▪Crítica</li> <li>▪Novas experiências</li> </ul>	PTT – Vigilância, crítica e novas experiências

Existência de Supervisão Pedagógica e responsável	PE – No Agrupamento de Escolas no qual exerce funções é efetuada supervisão pedagógica? Se existe, por quem é feita? Encontra-se satisfeita com o processo de supervisão pedagógica desenvolvido?	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não existe ideia clara</li> <li>• Supervisão Pedagógica feita pela Adjunta e Coordenadora do Departamento</li> <li>• Insatisfação</li> <li>• Objetivo não explicado</li> <li>• Documentos não acordados</li> <li>• Imposição</li> </ul>	PTT – Ora bem (...) a supervisão pedagógica no meu Agrupamento, neste momento não estou com uma ideia muito clara. No passado a supervisão pedagógica foi feita por uma Adjunta do Agrupamento, portanto da Direção, mas também a Coordenadora do Departamento também procedeu a essa supervisão pedagógica, portanto as duas conciliaram e foram-lhes distribuídas tarefas. A forma como foi feita, continuo a dizer que ainda não percebi muito bem, e acho que elas propriamente também não entenderam muito bem, qual era o seu papel na supervisão pedagógica. Não estou satisfeita com a supervisão pedagógica que foi feita, pois não está claro. (...) Como eu digo, trabalho com um objetivo e uma finalidade e elas não me conseguiram transmitir, pelo menos no passado, esse objetivo, essa claridade (...) que documento é que tínhamos de preencher. Nunca foi discutido comigo esse documento. Foi-me apresentado, imposto, um documento no Departamento, ao qual eu não vi grande funcionalidade.
Benefícios da Supervisão Pedagógica	PE – Na sua opinião, a supervisão pedagógica traz benefícios? Se os traz, quais são?	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A supervisão pedagógica traz benefícios</li> <li>• Troca de experiências</li> <li>• Correção</li> </ul>	PTT – Se a supervisão pedagógica for bem feita, pode trazer muita troca de experiências, correção de certos maus hábitos que nós às vezes temos porque ao fim de alguns anos criam-se determinados vícios que nós não nos apercebemos (...)
Constrangimentos à Supervisão Pedagógica	PE – Por outro lado, pensa existirem constrangimentos à supervisão pedagógica? Se existem, refira alguns.	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de informação</li> <li>• Postura do supervisor</li> <li>• Imposição</li> <li>• Falta de diálogo</li> <li>• Tempo</li> </ul>	PTT – (...) poderá ser principalmente, a falta de informação, a postura que me passaram, por exemplo, a postura da minha supervisora foi de impor e nunca de grande diálogo, portanto, foi isso que eu senti. (...) o tempo também é um constrangimento.
Ambiente recetivo à Supervisão Pedagógica	PE – Acha que o ambiente que se vive nas escolas é recetivo à supervisão pedagógica?	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não</li> </ul>	PTT – Não me parece, porque como eu continuo a dizer, as pessoas têm pouca informação sobre a supervisão pedagógica. É tudo ainda muito pouco claro. A informação não é muito transparente. (...) Eu acho e continuo a dizer que por falta de informação, por falta de esclarecimentos, por posturas dos supervisores (...)
Responsável pela Supervisão Pedagógica	PE – Num contexto de condições ideais, como acha que a supervisão pedagógica deveria ser realizada e por quem?	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entre pares</li> </ul>	PTT – (...) Quer dizer, entre pares, julgo que seria muito mais produtivo (...)
Existência de trabalho colaborativo	PE – Considera existir trabalho colaborativo no seu Departamento? Se existe, como é desenvolvido?	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não</li> </ul>	PTT – (...) é um bocadinho complicado haver o colaborativo, porque continuamos sempre a desconfiar do parceiro do lado, e haver a confiança entre pares (...) Portanto, o colaborativo, não me parece que as pessoas estejam muito recetivas (...) por desconfiança, porque se desconfia muito.
Importância do trabalho colaborativo e repercussões	PE – Na sua opinião o trabalho colaborativo é importante? Justifique a sua resposta.	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Muito importante</li> <li>• Troca de experiências</li> <li>• Troca de materiais</li> </ul>	PTT – É muito importante para troca de experiências, troca de materiais. (...) Neste sentido sim, o trabalho colaborativo é muito importante desde que seja feito de forma aberta e recetiva. Não deve ser imposto, deve surgir de uma forma natural (...) eu sou a favor, sim.

A professora titular de turma que participou no processo de supervisão pedagógica é licenciada em Professores do Ensino Básico, variante de Português e Francês. Embora não tivesse planeado um percurso profissional na área do ensino, a sua trajetória académica conduziu-a a ele, exercendo funções docentes há vinte e três anos.

No que concerne às perceções da professora titular de turma sobre a supervisão pedagógica, os dados parecem indiciar alguma dificuldade e insegurança em definir o conceito, admitindo algum desconhecimento face ao mesmo. Verifica-se, contudo, que o associa a termos como vigilância, crítica e novas experiências.

Embora aparentemente a supervisão pedagógica seja um tema abordado no agrupamento de escolas onde a professora titular de turma exerce funções, parece, contudo, denotar-se alguma falta de clarificação do conceito, bem como, dos objetivos subjacentes à sua implementação.

De acordo com os dados recolhidos, as responsáveis pela implementação da supervisão pedagógica nesse agrupamento de escolas foram uma Adjunta e a Coordenadora de Departamento. No entanto, a professora titular de turma parece demonstrar algum descontentamento relativamente ao processo desenvolvido, verificando-se desagrado por, alegadamente, não lhe terem sido explicitados os objetivos pretendidos com a supervisão pedagógica, nem debatidos com os diversos intervenientes os documentos necessários à sua implementação. Deste modo, parece que os intervenientes não foram envolvidos na elaboração dos documentos a utilizar, verificando-se, de acordo com a opinião da professora titular de turma, a sua imposição sem a respetiva contextualização.

Os dados parecem sugerir que a professora titular de turma reconhece os benefícios da supervisão pedagógica, ressaltando que se for implementada de uma forma partilhada, num contínuo processo de aprendizagem, proporciona a troca de experiências e, conseqüentemente, o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas.

No que diz respeito aos possíveis constrangimentos à implementação da supervisão pedagógica, é referida a falta de informação, a postura do supervisor, nomeadamente, uma atitude de imposição, a falta de diálogo e de tempo.

Na perspetiva da professora titular de turma, não existe atualmente nas escolas um ambiente que seja propício à implementação da supervisão pedagógica, considerando que se verifica falta de informação sobre o tema. Todavia, na sua opinião é benéfico que a supervisão pedagógica seja implementada nas escolas entre pares.

No que concerne ao trabalho colaborativo, a professora titular de turma considera não existir uma dinâmica de colaboração consistente entre os professores que constituem o seu Departamento Curricular.

A professora titular de turma reconhece a importância do trabalho colaborativo, entendendo-o como uma forma de trabalho que se traduz, essencialmente, na partilha de experiências e de materiais entre colegas. No entanto, considera que os professores não são recetivos às práticas colaborativas, porque existe desconfiança face aos pares. Destaca ainda que o trabalho colaborativo deve surgir de uma forma natural e não imposta, devendo ser feito de forma aberta e recetiva.

## **Apresentação dos resultados da entrevista final à professora titular de turma**

A tabela que se segue resume as principais verbalizações da professora titular de turma que participou com a investigadora no processo de supervisão pedagógica, nomeadamente, na observação de aulas e na reflexão conjunta das mesmas.

O ciclo de observação de aulas teve por objetivo fomentar o trabalho colaborativo, a reflexão e, conseqüentemente, contribuir para reformular a abordagem metodológica e estratégica no processo de ensino-aprendizagem.

Tabela 23. Resumo das principais verbalizações da professora titular de turma, na entrevista final.

### **PE – Professora Entrevistadora – PTT – Professora Titular de Turma**

	Unidades de Registo	Verbalizações	
Significado da Supervisão Pedagógica	PE – Relativamente às conceções de supervisão pedagógica, qual é na sua opinião, o significado de supervisão pedagógica?		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Processo formativo</li> <li>• Reflexão sobre as práticas pedagógicas</li> <li>• Partilha de experiências</li> </ul>	PTT – A supervisão pedagógica é um processo formativo, portanto, uma forma de nós refletirmos sobre as nossas práticas pedagógicas (...) de forma a corrigir alguns erros, que por vezes cometemos, até inconscientemente. Partilhar também experiências com os nossos pares, de forma a melhorar.	
Objetivos da Supervisão Pedagógica	PE – Na sua opinião, com que intuito é que a supervisão pedagógica deve ser efetuada, quais os seus objetivos?		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Melhoria da prática pedagógica</li> <li>• Sucesso do aluno</li> <li>• Resolução de problemas</li> </ul>	PTT – Sempre na melhoria das nossas práticas pedagógicas. Sempre à procura do sucesso do aluno, que ele consiga atingir os objetivos que nós pretendemos. Sempre nesse intuito. Portanto, sempre à procura da forma de nós resolvermos certas situações que são um bocadinho difíceis na sala e que nós sozinhos por vezes, não encontramos a solução. Portanto, por vezes, com a ajuda de um colega que nos vem fazer uma supervisão, que vem ali partilhar, por vezes em conjunto, podemos encontrar soluções.	
Palavras associadas à Supervisão Pedagógica	PE – Associe hierarquicamente três palavras ao termo supervisão pedagógica.		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Partilha</li> <li>• Melhoria</li> <li>• Reflexão</li> </ul>	PTT – Partilha, melhoria e reflexão. Muito a reflexão sobre a prática pedagógica.	

Benefícios da Supervisão Pedagógica	PE – Na sua perspectiva, a supervisão pedagógica traz benefícios? Se os traz, quais são?	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Supervisão pedagógica traz benefícios</li> <li>▪ Partilha de conhecimentos</li> <li>▪ Melhoria da prática pedagógica</li> <li>▪ Reflexão</li> </ul>	PTT – Sim. Um dos benefícios que nos traz a supervisão pedagógica é a partilha de conhecimentos. Isto é, se o processo for bem conduzido, pode-nos levar a uma melhoria das nossas práticas pedagógicas. Além disso, põe-nos a refletir, a pensar sobre as nossas atitudes, a forma como nós transmitimos os conhecimentos, penso que é isso.
Constrangimentos à Supervisão Pedagógica	PE– Por outro lado, pensa existirem constrangimentos à supervisão pedagógica? Se existem, refira alguns.	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Existem constrangimentos</li> <li>▪ Desconhecimento</li> <li>▪ Falta de tempo</li> <li>▪ Horários incompatíveis</li> </ul>	PTT – Sim, eu sinto que há alguns constrangimentos. É um processo que a maioria dos colegas, dos professores, ainda não tem muito a perceção de como é que funciona. (...) Considero também que existe falta de tempo. No caso do 1.º Ciclo os horários são coincidentes, pelo que, sim (...) Os horários não contemplam um tempo comum para as práticas de supervisão.
Avaliação do processo de Supervisão Pedagógica	PE – Há pouco tempo, gentilmente aceitou participar num processo supervisivo. Que avaliação faz desse processo supervisivo? Seria uma experiência a repetir?	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Processo bastante positivo</li> <li>▪ Experiência a repetir</li> </ul>	PTT – Achei um processo bastante positivo em termos de enriquecimento até das minhas práticas e dos meus conhecimentos. Achei bastante positivo (...) achei que o processo foi bem conduzido e que seria sim, uma experiência a repetir, pelo modo, pela forma, como o processo foi conduzido.
Constrangimentos no processo supervisivo	PE – Existiram constrangimentos no decurso desse processo supervisivo? Caso tenham existido, por favor mencione-os.	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Não existiram constrangimentos</li> </ul>	PTT – Não senti de forma alguma, qualquer tipo de constrangimento.
Aspectos positivos no processo supervisivo	PE– Por outro lado, pensa terem existido alguns aspetos positivos? Em caso afirmativo, por favor enuncie alguns desses aspetos.	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Existência de aspetos positivos</li> <li>▪ Reflexão sobre a prática pedagógica</li> </ul>	PTT– Muitos. Houve uma grande troca de experiências. Pude também colocar algumas dúvidas que tinha, (...) Também pude refletir (...) e tive um momento, de refletir sobre a minha prática pedagógica, isto porque muitas vezes, no dia-a-dia, quase não temos tempo para o fazer. (...) Fui-me apercebendo em alguns pontos que eu deveria de melhorar, e isso com a reflexão que eu fiz, de repente, eu apercebi-me que havia algumas coisas que eu poderia melhorar.
Avaliação do processo supervisivo	PE– Na sua perspectiva, o processo supervisivo realizado foi benéfico? Justifique por favor, a sua resposta.	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Processo supervisivo foi benéfico</li> <li>▪ Mudança de práticas</li> <li>▪ Mudança sobre o conceito de supervisão pedagógica</li> </ul>	PTT – Sim (...) após a reflexão que fiz, até em determinadas situações eu vi que o caminho a seguir poderia ser outro. Atualmente, tenho uma ideia diferente da que tinha de supervisão pedagógica. Se for bem feita, é uma mais-valia.
Resultados do processo de Supervisão pedagógica	PE– O processo de supervisão desenvolvido refletiu-se de algum modo no seu trabalho e na sua turma?	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mais reflexão sobre a prática pedagógica</li> <li>▪ Maior partilha</li> <li>▪ Mudança ao nível das práticas</li> <li>▪ Ouve mais os alunos</li> <li>▪ Maior atenção às necessidades dos alunos</li> <li>▪ Abordagens diferentes</li> </ul>	PTT– De facto, acho que foi muito produtivo. A determinada altura comecei a refletir muito mais e a aceitar o que era mencionado nas reflexões conjuntas. Penso que de certa forma, reflito mais sobre o meu trabalho, tenho partilhado mais com os meus pares.... e... Isso tem se refletido na minha prática pedagógica...tenho ouvido mais também os meus alunos e de certa forma, parece que estou mais atenta às suas necessidades. Até ter participado neste projeto nunca tinha percebido que estava mais interessada em dar toda a matéria e que... (...) não ouvia ou ouvia pouco os meus alunos. E eles, apesar de pequenos têm a perceção das coisas. Tenho utilizado abordagens diferentes e os



	▪Alunos mais motivados	alunos têm reagido muito bem. Aliás, é visível que estão mais motivados. Foi efetivamente uma boa experiência...breve, mas que marcou pela positiva. Houve sempre muita abertura, muita receptividade e isso levou-me a refletir e a questionar as minhas práticas.
Sugestões	PE– Que sugestões daria para se implementar futuramente a supervisão pedagógica nas escolas?	
	▪Existência de esclarecimento ▪Existência de um período de experimentação entre pares	PTT– Pronto (...) primeiro penso que todo o processo deveria ser mais claro, com alguma formação. No início do ano letivo deveria de haver uma reunião por grupos, até grupos reduzidos, porque às vezes os grandes grupos dispersam mais (...) e haver um esclarecimento. Portanto, as pessoas ficarem com melhor e maior noção do que é isto da supervisão pedagógica, porque acho que este é o fator, muito negativo, o facto de os professores não saberem muito bem o que isto é. Portanto, depois, antes de implementar mesmo, haver uma experiência, um período de experiência entre pares, que são pessoas com quem se sentem melhor, com quem se está mais à vontade, que há afinidade e entre pares fazerem a experiência e verem o que é, para poderem refletir. (...)

As verbalizações da professora titular de turma parecem indicar que após ter participado no processo de supervisão pedagógica, nomeadamente, na observação de aulas e na reflexão conjunta sobre as mesmas, passou a entender a supervisão pedagógica como um processo formativo, o qual proporciona reflexão sobre as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, as permite melhorar. Para além disso, considera que a supervisão pedagógica fomenta a partilha de experiências entre os professores, contribuindo desta forma, para a melhoria.

Para a professora titular de turma, a supervisão pedagógica visa a melhoria da prática pedagógica, de forma a garantir o sucesso dos alunos. Mediante os processos de supervisão pedagógica, nomeadamente, através da partilha conjunta, ela considera que é possível os professores ultrapassarem as dificuldades que surgem em contexto de sala de aula.

Verifica-se que a professora titular de turma associa à supervisão pedagógica a partilha, a melhoria e a reflexão, reforçando que esta última incide sobre a prática pedagógica.

Os benefícios da supervisão pedagógica são reconhecidos pela professora titular de turma, indicando a partilha de conhecimentos que proporciona entre os professores, conduzindo à melhoria das práticas pedagógicas. Destaca ainda que o processo de supervisão pedagógica fomenta a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente, sobre a forma como o professor transmite os conhecimentos aos alunos.

Embora a professora titular de turma identifique os benefícios da supervisão pedagógica, admite a existência de constrangimentos à sua implementação, nomeadamente, o possível desconhecimento dos professores face ao conceito de supervisão pedagógica. Para além disso, indica ainda como possíveis constrangimentos à sua implementação, a falta de tempo dos professores e a incompatibilidade dos horários dos mesmos.

No que diz respeito ao processo de supervisão pedagógica no qual participou com a investigadora, a professora titular de turma efetua uma avaliação positiva sobre a forma como decorreu, demonstrando disponibilidade para repetir o processo. Na sua perspetiva, não se verificaram constrangimentos no decurso do processo de supervisão pedagógica implementado, nomeadamente, no decurso da observação das aulas e reflexão sobre as mesmas. Contudo, refere os aspetos que considerou positivos no decurso do processo de supervisão pedagógica implementado, particularmente, a troca de experiências e a reflexão conjunta sobre a prática pedagógica. Segundo a professora titular de turma, o processo de supervisão pedagógica em que participou, possibilitou-lhe colocar dúvidas e refletir sobre a sua prática pedagógica, tendo percebido que haveria aspetos da prática pedagógica que podem ser melhorados. A professora titular de turma refere ainda que o processo de supervisão foi benéfico, pois permitiu-lhe modificar a perceção que possuía sobre o conceito de supervisão pedagógica. Conforme se pode verificar, na entrevista inicial ela associou à supervisão pedagógica as palavras vigilância, crítica e novas experiências, enquanto na entrevista final aplicou as palavras partilha, melhoria e reflexão.

Questionada sobre a possibilidade do processo de supervisão pedagógica, nomeadamente, o ciclo de observação de aulas e a reflexão conjunta sobre as mesmas se ter refletido no trabalho desenvolvido com a turma, a professora titular de turma considera que foi benéfico. Na sua opinião, o processo de supervisão pedagógica, implementado juntamente com a investigadora, permitiu-lhe refletir mais sobre a sua prática pedagógica, nomeadamente, ser mais recetiva às sugestões efetuadas no decurso da reflexão conjunta. A professora titular de turma considera ainda que desde que, participou no processo de supervisão pedagógica, refletiu mais sobre o seu trabalho e com os seus pares, o que se repercutiu positivamente na sua prática pedagógica. É ainda referido que disponibiliza mais tempo para ouvir os seus alunos e que está mais atenta às necessidades que apresentam, tendo para o efeito passado a utilizar abordagens diferentes, às quais os alunos têm reagido de forma positiva e com motivação.

No que concerne à implementação da supervisão pedagógica nas escolas, a professora titular de turma pensa que a realização de uma reunião por grupos, no início do ano letivo, no intuito de proporcionar alguma formação/informação sobre o tema a todos os professores, seria benéfico, pois considera persistir algum desconhecimento relativamente ao processo de supervisão pedagógica. Sugere ainda que os professores iniciassem a implementação do processo de supervisão pedagógica, num primeiro momento, entre pares, de forma a experienciarem e se familiarizarem com todo o processo.

As verbalizações decorrentes da entrevista final à professora titular de turma parecem indicar não apenas uma mudança ao nível da perceção do conceito de supervisão

pedagógica, mas parecem indiciar ainda uma evolução ao nível das práticas pedagógicas e uma mudança de postura relativamente ao trabalho colaborativo.

## Resultados do Ciclo de Observação de Aulas

No que diz respeito ao processo de supervisão implementado, nomeadamente, ao ciclo de observação de aulas e reflexão conjunta sobre as mesmas, destaca-se o papel fundamental que o trabalho colaborativo representou, facilitando a integração da supervisão pedagógica como processo de acompanhamento e de aperfeiçoamento da prática pedagógica.

As grelhas de observação de aulas, as reflexões finais e as notas de campo constituem neste estudo uma fonte de recolha de dados.

Depois de registados os acontecimentos decorridos em contexto de sala de aula, procedeu-se à sua leitura e à sua reorganização, permitindo obter indicadores de evidências com impactos educativos positivos, os quais passamos a apresentar na tabela que se segue.

Tabela 24. Indicadores de evidências com impactos educativos positivos no ciclo de observação de aulas

N.º		Número da aula observada					
		1	2	3	4	5	6
1	Começa a aula a horas e de forma organizada	✓	✓	✓	✓	✓	✓
2	É disponibilizado feedback construtivo e específico aos alunos	✓	✓	✓	✓	✓	✓
3	Movimenta-se pela sala de aula enquanto fala	✓	✓	✓	✓	✓	✓
4	Promove um ambiente em que os alunos podem falar livremente	✓	✓	✓	✓	✓	✓
5	Estimula e encoraja a participação dos alunos	✓	✓	✓	✓	✓	✓
6	Identifica as causas de comportamentos incorretos e utiliza técnicas adequadas para os corrigir	✓	---	---	---	---	✓
7	Explicação clara dos objetivos da aula			✓	✓	✓	✓
8	Evidencia atenção a questões de necessidades educativas especiais			✓	✓	✓	✓
9	Apresenta os conteúdos e organiza as tarefas de maneira adequada às competências de cada aluno			✓	✓	✓	✓
10	Respeitado o ritmo de trabalho do aluno/turma				✓	✓	✓
11	Fornece instruções de forma clara				✓	✓	✓
12	Integração das Tecnologias de Informação e Comunicação nas aulas					✓	✓
13	Os materiais para a aula, encontram-se atempadamente preparados		✓	✓	✓	✓	✓
14	As opções de ensino são eficazes no envolvimento dos alunos numa aprendizagem ativa		✓	✓	✓	✓	✓
15	A curiosidade e a perseverança são encorajadas		✓	✓	✓	✓	✓
16	Os períodos de interação aluno-aluno são produtivos e contribuem para a compreensão individual da lição/conteúdos		✓	✓	✓	✓	✓
17	Encoraja e respeita a explicitação de diferentes pontos de vista		✓	✓	✓	✓	✓
18	Os alunos são tratados/chamados pelo nome		✓	✓	✓	✓	✓
19	Efetua síntese da/s temática/s abordada/s			✓	✓	✓	✓
20	Ouve a opinião dos alunos sobre a forma como decorreu a aula			✓	✓	✓	✓
21	Acompanhamento da saída dos alunos da sala de aula			✓	✓	✓	✓

Os dados apresentados na tabela anterior parecem indicar que o processo de supervisão pedagógica implementado, nomeadamente, o ciclo de observação de aulas e reflexão sobre as mesmas, fomentou pequenas mudanças, tendo sido operacionalizados procedimentos que contribuíram para a melhoria da prática pedagógica da professora titular de turma, nomeadamente:

- Explicação clara dos objetivos da aula: passaram a ser divulgados os objetivos da aula aos alunos, no início da mesma;

- Evidencia atenção a questões de necessidades educativas especiais: embora a aluna com Medidas Seletivas realizasse as mesmas tarefas que a restante turma, verificou-se um aumento do apoio individual à aluna e maior acompanhamento/supervisão das tarefas por ela desenvolvidas;

- Apresenta os conteúdos e organiza as tarefas de maneira adequada às competências de cada aluno: a professora titular de turma diversificou a forma de abordar os conteúdos, de acordo com as necessidades apresentadas pelos alunos;

- Respeitado o ritmo de trabalho do aluno/turma: com o decurso do ciclo de aulas observadas, verificou-se uma maior preocupação em respeitar o ritmo de trabalho de cada aluno, em detrimento do cumprimento da planificação;

- Fornece instruções de forma clara: as instruções passaram a ser fornecidas de forma mais objetiva, nomeadamente, no que concerne à explicação dos trabalhos de casa;

- Integração das Tecnologias de Informação e Comunicação nas aulas: a inexistência de quadro interativo e computador na sala de aula era um constrangimento. Contudo, nas últimas aulas, a professora titular de turma aceitou a sugestão da investigadora, nomeadamente, trocar de sala de aula com a outra professora titular de turma, de modo a permitir a inclusão das novas tecnologias da informação e da comunicação nas aulas. Para além disso, no final do ciclo de observação de aulas, a professora titular de turma dirigiu um ofício à Direção do Agrupamento, solicitando ao Município a colocação de um quadro interativo e um computador na sala de aula;

- Efetua síntese da/s temática/s abordada/s: consciencialização para a necessidade de concluir a aula com a reflexão/discussão do trabalho realizado e/ou futuro;

- Ouve a opinião dos alunos sobre a forma como decorreu a aula: nos últimos momentos da aula os alunos tiveram a oportunidade de se pronunciarem sobre a forma como decorreu a aula;

- Acompanhamento da saída dos alunos da sala de aula: a saída dos alunos da sala de aula passou a ser acompanhada pela professora titular de turma, evitando deste modo desordem.

Com base nos indicadores de evidências com impactos educativos positivos, resultantes da análise das grelhas de observação de aulas, das reflexões finais e das notas de campo, e tendo ainda em consideração a entrevista final realizada à professora titular de turma, é possível verificar ainda:

- Melhorias significativas ao nível da consecução e execução da planificação da aula;

No desenvolvimento do processo de observação de aulas e consequente realização de práticas reflexivas entre a professora e a investigadora, foi possível constatar mudanças na elaboração das planificações, verificando-se preocupação com a articulação das aprendizagens a efetuar e as já efetuadas, bem como, com os conteúdos, estratégias e avaliação.

- Maior recetividade nos encontros de pós-observação;

Com o decorrer dos encontros pós-observação, a professora titular de turma demonstrou maior recetividade e envolvimento no processo reflexivo, conforme a própria referiu na entrevista final:

*“De facto, acho que foi muito produtivo. Inicialmente, custou-me.... Principalmente a parte da reflexão conjunta que ocorria no final de cada aula. Não é fácil aceitar críticas...nem é fácil aceitar que falhámos. No entanto, a relação de proximidade entre mim e a investigadora ajudou muito. Comecei efetivamente a perceber que as críticas eram no sentido construtivo...no sentido de me ajudar a fazer mais e melhor.”*

- Desenvolvimento de laços de confiança com os seus pares e fomentação de um ambiente de abertura/entreeajuda;

Constatou-se uma mudança de postura, relativamente ao trabalho colaborativo, sendo entendido como um benefício. A professora demonstrou maior envolvimento e recetividade perante práticas colaborativas:

*“A determinada altura comecei a refletir muito mais e a aceitar o que era mencionado nas reflexões conjuntas. Penso que, de certa forma, reflito mais sobre o meu trabalho, tenho partilhado mais com os meus pares...”*

- Redefinição do conceito de supervisão pedagógica;

Denota-se uma mudança ao nível do conceito de supervisão pedagógica, inicialmente entendido em termos de vigilância e de crítica, passando a perspetivar-se num sentido transformador.

*“A supervisão pedagógica é um processo formativo, portanto, uma forma de nós refletirmos sobre as nossas práticas pedagógicas (...)”*

*“Atualmente, tenho uma ideia diferente da que tinha de supervisão pedagógica. Se for bem feita, é uma mais-valia.”*

– Acompanhamento efetivo e individualizado dos alunos;

Verifica-se que a professora titular de turma passou a estar mais consciente das necessidades educativas dos alunos, tendo aumentando o apoio individual aos que apresentavam maiores dificuldades de aprendizagem.

*“Isso tem-se refletido na minha prática pedagógica...tenho ouvido mais também os meus alunos, e de certa forma, parece que estou mais atenta às suas necessidades.”*

– Melhoria das práticas pedagógicas ministradas;

Embora não tenha sido possível auscultar a opinião dos alunos, relativamente às práticas pedagógicas utilizadas pela professora titular de turma, verifica-se que esta assume uma mudança de práticas e considera que tal se repercutiu na motivação dos alunos em contexto de sala de aula.

*“Tenho utilizado abordagens diferentes e os alunos têm reagido muito bem. Aliás, é visível que estão mais motivados.”*

De acordo com os dados apresentados, verifica-se que, para além das práticas reflexivas que a professora titular de turma desenvolveu, estimularam-se e desenvolveram-se práticas dialógicas entre ela e os alunos. Neste âmbito, a professora titular de turma mudou as suas práticas em contexto de sala de aula, proporcionando momentos em que os alunos tivessem oportunidade de participar no processo de reflexão sobre o tipo de ensino ministrado.

O facto de a professora despende tempo para ouvir os alunos consistiu num elemento estratégico na medida em que lhe permitiu obter junto desses um *feedback* sobre a sua prática pedagógica. Foi ainda, uma relevante fonte de recolha de dados, fundamental para incentivar a participação dos alunos nas aulas e motivá-los para a aprendizagem. De acordo com as verbalizações da professora titular de turma, verifica-se uma maior predisposição dos alunos para a aprendizagem:

*“Até ter participado neste projeto nunca tinha percebido que estava mais interessada em dar toda a matéria e que (...) não ouvia ou ouvia pouco os meus alunos. E eles, apesar de pequenos, têm a percepção das coisas...Tenho utilizado abordagens diferentes e os alunos têm reagido muito bem.”*

Conforme se constata, parecem encontrar-se indícios de que o envolvimento numa abordagem colaborativa horizontal, alicerçada em processos de supervisão pedagógica, nomeadamente, na observação de aulas e consequente reflexão sobre as mesmas, contribui para reformular a abordagem metodológica e as estratégias de ensino aprendizagem utilizadas. Deste modo, pode-se considerar que a reflexão colaborativa fomenta o pensamento e a discussão com significado entre pares, o que se repercute na mudança da pedagogia e na forma de abordar o currículo, traduzindo-se assim numa transformação profissional e pessoal dos professores envolvidos.

### **Breve triangulação de resultados**

Partindo da análise dos resultados obtidos e procurando realizar uma breve triangulação, constata-se que:

- A supervisão pedagógica parece estar a despontar nas escolas, estando presente no discurso dos professores, coordenadores de departamento e diretores;

- Os diretores entendem a supervisão pedagógica como um processo de acompanhamento, e os coordenadores de departamento perspetivam-na no sentido da partilha e regulação do processo de ensino aprendizagem;

- A palavra mais associada à supervisão pedagógica é a partilha. Os diretores associam ainda à supervisão pedagógica a colaboração, enquanto os coordenadores de departamento lhe associam a reflexão;

- Segundo os diretores dos três agrupamentos de escolas nos quais a supervisão pedagógica é implementada, a mesma encontra-se a cargo dos coordenadores de departamento;

- Parecem existir evidências que a direção dos agrupamentos delega a responsabilidade da implementação da supervisão pedagógica nos coordenadores de departamento, procedendo estes, posteriormente, à sua implementação entre pares;

- No que concerne aos benefícios da supervisão pedagógica, verifica-se que os diretores consideram a melhoria das práticas, a partilha de experiências e conhecimentos, o que coincide com a visão dos coordenadores de departamento ao referirem a aprendizagem/desenvolvimento;

- De forma unânime, os diretores consideram a incompatibilidade dos horários como um dos fortes constrangimentos à implementação da supervisão pedagógica. Embora os coordenadores de departamento apontem também como um dos

constrangimentos à implementação da supervisão pedagógica, a incompatibilidade dos horários, verifica-se que em primeiro lugar mencionam a resistência dos professores. Por sua vez, nenhum dos diretores considerou a resistência dos professores como um dos constrangimentos à implementação da supervisão pedagógica, o que poderá explicar-se pelo facto de serem os coordenadores de departamento a contactarem de forma mais direta e regular com os professores;

- A maioria dos diretores considera existir nas escolas um clima favorável à implementação da supervisão pedagógica, todavia, os coordenadores de departamento parecem discordar. Esta discordância poderá justificar-se com o facto de serem os coordenadores de departamento os responsáveis pela implementação da supervisão pedagógica, tendo, deste modo, uma visão mais objetiva da realidade;

- Os diretores e os coordenadores de departamento parecem concordar no que concerne aos responsáveis pela implementação da supervisão pedagógica. As respostas demonstram que a supervisão pedagógica deveria realizar-se entre pares, dando-se autonomia a cada professor para seleccionar o seu supervisor;

- De forma unânime, os professores reconhecem a importância do trabalho colaborativo e identificam o seu contributo na melhoria do processo de ensino-aprendizagem;

- No intuito de superar dificuldades que surgem no quotidiano escolar, os professores manifestam necessidade de partilhar opiniões e experiências. Denota-se que desenvolvem trabalho colaborativo no decurso do exercício das suas funções, mas tal sucede de modo ainda informal.

- O trabalho colaborativo desenvolvido pelos professores consiste em interações informais, como a troca de informações e de materiais.

- As Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) contribuem para o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre os professores, facilitando a troca de ideias/experiências, fomentando o interesse e o compromisso entre os professores, face às práticas colaborativas. Para além disso, as TIC parecem minimizar constrangimentos, nomeadamente, a falta de tempo e a incompatibilidade dos horários;

Em resumo, parece verificar-se por parte dos participantes no estudo empírico consciência da relevância e da abrangência potencial da aplicação do trabalho colaborativo e da supervisão pedagógica, enquanto conceitos que se conjugam no intento de promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e, consequentemente, a melhoria da qualidade do ensino ministrado.



## Capítulo V – Discussão dos resultados

---

Neste capítulo procedemos à discussão dos resultados apresentados no capítulo anterior, tomando como linha orientadora a questão de investigação central e as questões emergentes que estão na génese do estudo.

Os resultados do estudo indicam um predomínio do género feminino na profissão docente, corroborando os resultados de estudos elaborados sobre o género na profissão docente (Vieira & Relvas, 2003; Lang, 2008).

A maioria dos professores participantes no estudo têm entre 41 e 50 anos de idade, são licenciados e fazem parte do Quadro de Agrupamento. Verifica-se que a maior parte dos professores possuem entre 7 e 25 anos de serviço, situando-se, de acordo com Huberman (2013), na fase da diversificação. Nesta fase da carreira, o professor encontra-se num momento de experimentação e diversificação, de motivação, de procura de desafios. Experimenta novas práticas e diversifica métodos de ensino, tornando-se mais crítico. Pode também caracterizar-se como uma fase de questionamento, gerando uma crise, seja pela monotonia do quotidiano da sala de aula, seja por um desencanto causado por fracassos vividos ou por reformas estruturais. O professor reflete sobre continuar no mesmo percurso ou sobre as dúvidas de uma possível mudança. Deste modo, a supervisão pedagógica assume um papel preponderante, tendo em vista o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e, consequentemente, a melhoria da educação. Neste âmbito, Vieira & Moreira (2011) apresentam como um conjunto de estratégias supervisivas: o auto-questionamento/autoavaliação; o diálogo reflexivo; a análise documental; o inquérito; as narrativas profissionais; o portefólio de ensino; a investigação-ação e a observação de aulas.

Segundo Reis (2011), a observação de aulas desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, sendo fomentadora da mudança na escola. Por esse motivo, existe uma propensão para encarar a observação de aulas como um processo de interação profissional de carácter fundamentalmente formativo, focado no desenvolvimento dos professores e, consequentemente, na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Também o Relatório de Acompanhamento da Ação Educativa referente ao ano letivo 2013-2014, da Inspeção Geral da Educação e Ciência (2015), salienta o impacto da observação de aulas, referindo que “as iniciativas tidas pelas escolas no âmbito da observação da prática letiva, algumas apoiadas e direcionadas com instrumentos, tiveram a enorme vantagem de produzir conhecimento sobre as mesmas, promovendo a reflexão sobre a concretização e adequação das metodologias de ensino e aprendizagem

utilizadas” (p. 23). O mesmo relatório sublinha que o processo de observação de aulas se trata de um desafio para as escolas, motivo pelo qual, suscita o envolvimento e compromisso de todos os professores, assim como, uma atitude persistente por parte das lideranças. Neste sentido, consideramos ser necessário os órgãos de direção, administração e gestão, propiciarem as condições e as oportunidades necessárias para os professores desenvolverem dinâmicas de observação de aulas, nomeadamente a existência de momentos nos quais os professores possam observar aulas, trabalhar colaborativamente e partilhar experiências.

As dinâmicas de observação de aulas possibilitam por um lado “abrir a sala de aula”, afastando os professores do isolamento característico da profissão, e por outro lado, permitem recolher dados sobre as práticas letivas de forma a aumentar a eficácia docente. Verifica-se que a maioria dos professores participantes no estudo concordam com a observação de aulas, mas existe uma percentagem menos expressiva de professores que não concordam com a observação de aulas, referindo não reconhecer competência ao colega responsável pela observação. Para além disso, consideram a observação de aulas um processo pouco construtivo. Consta-se ainda que alguns professores consideram que a observação de aulas causa rivalidade entre os professores, o que poderá ser um impedimento ao desenvolvimento profissional, pois segundo Hargreaves (2004) “a competição impede que as instituições educativas e os professores aprendam uns com os outros” (p.224).

Constata-se que mais de metade dos professores participantes no estudo foram observados em contexto de sala de aula. Contudo, considerando que nem todos os professores foram observados, isso poderá indicar que não existe ainda uma prática sistemática de observação de aulas entre os professores. Conforme considera Day (2001), os professores exercem a sua atividade de forma isolada, afastados dos colegas durante uma grande parte do tempo, o que reduz as oportunidades de melhorarem e aperfeiçoarem as suas práticas. Também Santomé (2006) refere a privacidade como característica da profissão docente, salientando que os professores continuam a exercer as suas funções de forma isolada. Neste sentido, os resultados do presente estudo parecem demonstrar a necessidade de construir uma nova profissionalidade docente, onde o professor deixe de estar isolado e passe a estar integrado num corpo profissional e numa organização escolar. É fundamental que os professores implementem de forma sistemática/consistente a prática da supervisão pedagógica, de modo a proporcionar a troca de experiências, a partilha de saberes, fundamentais ao seu desenvolvimento profissional e pessoal e, conseqüentemente, ao desenvolvimento e melhoria da própria instituição escolar. Assim, preconiza-se a lógica de uma comunidade aprendente, na qual a supervisão pedagógica, o trabalho colaborativo e a observação de aulas assumem um papel fundamental, na

medida em que fomentam a reflexão sobre as práticas de ensino, conduzindo à mudança de práticas e intencionalidades pedagógicas, refletindo-se, por conseguinte, na melhoria dos resultados escolares dos alunos.

Quanto aos professores que foram observados em contexto de sala de aula, verifica-se que a observação ocorreu, maioritariamente, no âmbito da Avaliação do Desempenho Docente, sendo reduzido o número de professores que tiveram aulas observadas no contexto da supervisão pedagógica.

A observação de aulas no âmbito da Avaliação do Desempenho Docente tem finalidades distintas da observação de aulas em contexto de supervisão pedagógica, pois segundo Moreira (2009), a avaliação procura “certificar a competência do professor para o exercício da actividade profissional, com impacto na progressão da carreira” (p.252), enquanto que a supervisão pedagógica visa “constituir-se enquanto processo de crescimento e desenvolvimento profissional centrado na melhoria da ação e do desempenho profissional”.

Com a implementação do Decreto Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de junho, a tutela consagrou um sistema que apontou para uma melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos, bem como a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional do professor através do acompanhamento e supervisão da prática pedagógica. Deste modo, a observação de aulas em situação real de ensino é considerada um processo de prática reflexiva entre o avaliador e o avaliado. De acordo com Costa, Ventura, Barreira, Machado & Leal (2010), este sistema possibilitou centrar “as suas finalidades no desenvolvimento profissional, na supervisão “clínica”, em que o docente é o agente dinâmico na sala de aula e solicita o supervisor para o apoiar na análise e no repensar do seu próprio ensino com vista à melhoria do seu desempenho” (p.7).

No intuito de melhorar a qualidade da supervisão pedagógica e incidir de forma mais proficiente no desenvolvimento profissional, com o Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, é efetuada uma nova alteração ao Estatuto da Carreira Docente. Com o Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, verifica-se uma preocupação em simplificar o processo e promover um regime mais exigente, valorizando-se a atividade letiva, criando-se as condições para as escolas e os professores se focarem no ensino e na aprendizagem. Este sistema de avaliação visa a melhoria da qualidade do serviço educativo, da aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Conforme defendido por Queiroga, Barreira & Oliveira (2019), a Avaliação do Desempenho Docente surge como uma componente essencial na melhoria das escolas e dos professores. Embora não tenha sido objeto do nosso estudo, verifica-se que de facto os professores estudados apenas tiveram a experiência de observação de aulas centrado

num processo de avaliação e não num processo de colaboração e de supervisão pedagógica.

Os professores que foram observados em contexto de sala de aula referem que o tempo de observação foi suficiente. Consideramos que o tempo de duração de cada observação não é um fator determinante, devendo ser definido em função dos objetivos pretendidos e do tempo que os supervisores têm disponível para efetuar a observação de aulas. Enquanto professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico, é possível constatar que a mancha horária é um constrangimento à realização da supervisão pedagógica, considerando que todos os docentes têm componente letiva ao mesmo tempo. Contudo, na nossa perspetiva, o mais importante não será o tempo de observação, mas os benefícios que podem advir do trabalho colaborativo e da supervisão pedagógica, nomeadamente, da interação e reflexão entre pares. Consideramos que mais importante do que o tempo de duração de cada observação, seja os professores se familiarizarem com a observação de aulas, e, principalmente, desenvolverem práticas de trabalho colaborativo, conducentes à reflexão conjunta. É necessário que os professores se consciencializem que a observação de aulas, o trabalho colaborativo e, eventualmente a supervisão pedagógica, devem ser uma prática sistemática, fomentando a reflexão entre pares, permitindo melhorar a prática pedagógica e, conseqüentemente, a qualidade das aprendizagens dos alunos. Conforme afirmam Fullan & Hargreaves (2001), “(...) as culturas colaborativas criam e sustêm ambientes de trabalho mais satisfatórios e produtivos. Ao capacitar os professores e reduzir as incertezas do seu trabalho – que de outro modo teriam de ser enfrentadas em isolamento – estas culturas também aumentam o sucesso dos alunos” (p.90).

Na generalidade, os professores que tiveram aulas observadas receberam *feedback* sobre o seu desempenho. Na observação e na discussão de práticas letivas, o *feedback* constitui um aspeto fundamental no processo de desenvolvimento profissional dos professores. Na nossa perspetiva, o *feedback* deve ser contínuo e sistemático, de forma a incentivar o professor para o processo de observação de aulas e permitir que este melhore de forma progressiva e consistente a sua prática pedagógica. Para Reis (2011), as potencialidades do *feedback* resultam do facto de desencadear no professor um desequilíbrio interpessoal momentâneo, devido às perceções que ele possui sobre a sua prática não coincidirem com as do supervisor e um desequilíbrio intrapessoal pela tomada de consciência individual de outras perceções, suscitando dúvidas sobre as suas perceções e, conseqüentemente, a adequação da sua prática.

Os professores que tiveram aulas observadas fazem uma avaliação globalmente positiva sobre o processo de observação, identificando como aspetos positivos a revisão de metodologias, a partilha de saberes, a reflexão e a colaboração. No mesmo sentido,

Reis (2011) refere que a observação de aulas pode ter diferentes finalidades, nomeadamente, diagnosticar um problema, encontrar e aferir possíveis soluções para um problema, demonstrar uma competência, procurar formas alternativas de alcançar os objetivos curriculares, aprender, avaliar o desempenho e o progresso, criar metas de desenvolvimento, reforçar a confiança, estabelecer laços com os colegas e partilhar um sucesso.

Quanto aos aspetos negativos, foram referidos o nervosismo, a falta de perfil do supervisor pedagógico e a burocracia, o que poderá sugerir que a prática de observação de aulas suscita ainda nos professores algum receio e insegurança. Estes dados são corroborados pelo relatório global (2013-2014), intitulado “Acompanhamento da Ação Educativa” (2015), da Inspeção-Geral da Educação e Ciência, o qual refere que “Em algumas escolas, a implementação de ações, que remetem para uma observação e análise das práticas letivas, suscitou, por vezes, receios e dificuldades” (p.17).

O facto de os professores mencionarem o nervosismo e a falta de perfil do supervisor pedagógico como aspetos negativos no processo de observação de aulas sugere a existência de um clima afetivo-relacional pouco favorável, ou ainda da perceção de falta de autenticidade científica e pedagógica para o exercício das funções de supervisor pedagógico, o que poderá interferir negativamente no desenvolvimento do professor observado. Conforme defendido por Alarcão & Tavares (2003), deve existir “mútua colaboração e ajuda entre os agentes envolvidos no processo numa atitude de diálogo permanente que passe por um bom relacionamento assente na confiança, no respeito, no empenhamento e no entusiasmo, na amizade cordial, empática e solidária de colegas” (p. 59). Neste sentido, um estilo supervísivo colaborativo e um bom clima afetivo relacional constituem-se elementos centrais para se assegurar o sucesso no processo de supervisão pedagógica.

O supervisor pedagógico tem a função de apoiar o professor observado no seu desenvolvimento profissional, incentivando-o para o efeito para atitudes reflexivas. Assim, o primeiro não deve apresentar uma atitude de imposição, devendo providenciar um ambiente emocionalmente positivo, flexível e idêntico, de forma a poder desenvolver-se uma supervisão do tipo colaborativo. Tal como apontam Fullan & Hargreaves (2000), apenas o trabalho conjunto, através de uma docência assegurada por equipa, a planificação conjunta, a pesquisa-ação e o acompanhamento permanente de colegas é que promove a qualificação profissional, atendendo a que suscitam a mobilização de saberes e o recurso ao diálogo para a tomada de decisões, o que implica um aprofundar de conceitos de educação, docência e aprendizagens.

No que diz respeito à burocracia que os professores consideram ser um dos aspetos negativos na observação de aulas, face à nossa experiência profissional, de facto

parece-nos que o atual sistema educativo se encontra preso a uma teia organizacional e administrativa, o que reduz o tempo de reflexão e partilha fundamental para o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores. No mesmo sentido, Huberman (2013) considera que a multiplicidade de funções atribuídas aos professores se reflete no seu desenvolvimento profissional, retirando espaço aos lados pedagógico e didático, o qual é fundamental a qualquer professor e encaminha-o para dimensões administrativas e burocráticas.

De acordo com o presente estudo, a supervisão pedagógica parece estar a despontar nas instituições escolares, considerando que está presente no discurso dos diretores, dos coordenadores de departamento e dos professores. Na generalidade, a importância da supervisão pedagógica é reconhecida pelos agentes educativos, embora lhe atribuam diferentes níveis de importância.

Os diretores entendem a supervisão pedagógica como um processo de acompanhamento, enquanto os coordenadores de departamento a perspetivam no sentido de partilha e regulação do processo de ensino aprendizagem. Por sua vez, os professores associam à supervisão pedagógica as palavras colaborar, orientar e observar, pelo que se verifica que é perspetivada no sentido de melhoria e aperfeiçoamento da prática docente. Estes resultados corroboram os de Pinto (2012), os quais indicam que de forma unânime os professores reconhecem que a supervisão pedagógica é importante para o acompanhamento da prática, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional. No mesmo sentido, no estudo de Tendeiro (2016), a maioria dos inquiridos reconhece a importância da supervisão pedagógica, considerando-a um acompanhamento útil e um auxílio ao desenvolvimento profissional dos professores, refletindo-se, deste modo, na aprendizagem dos alunos. Também no estudo de Lourenço (2018), a importância da supervisão pedagógica é reconhecida pelos professores, sendo percecionada como um modo de auxílio à prática pedagógica.

De acordo com Alarcão & Canha (2013), o termo supervisão pedagógica utiliza-se numa multiplicidade de campos de atuação e modos de intervenção, resultando, deste modo, em alguma indefinição concetual que se manifesta na pluralidade de conceitos. Da diversidade de palavras associadas à supervisão pedagógica, constata-se que inspecionar e avaliar também lhe surgem associadas. No que concerne ao termo inspecionar, conforme defendem Alarcão & Tavares (2003), no domínio educacional, a noção de supervisão pedagógica tem uma herança histórica associada às funções de inspeção e de controlo, surgindo conotada à ideia de poder e de relacionamento socioprofissional, oposto aos valores de respeito pela pessoa humana e pelas suas capacidades auto-formativas. Verifica-se ainda que a avaliação é uma tarefa indissociável da supervisão pedagógica na sua função de regulação, pelo que o conflito entre as funções de apoiar e avaliar tem de

ser explicitado pelos supervisores pedagógicos aos professores supervisionados. Na nossa perspetiva, o conceito de avaliação evoluiu ao longo dos tempos, distanciando-se da ideia de medir, verificar e ajuizar, perspetivando-se atualmente no sentido de melhorar, pelo que, consideramos ser necessário que o seu significado seja corretamente clarificado.

O facto de os professores associarem à supervisão pedagógica as palavras colaborar, orientar e observar, poderá indicar uma mudança positiva no bom sentido. De acordo com Alarcão & Tavares (2003), a supervisão pedagógica é uma atividade que visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais, mas a sua aceitação no âmbito da formação tem sido um processo lento. Por sua vez, para Alarcão & Roldão (2010), a evolução social, e consequentemente, a evolução da educação redefiniu a supervisão pedagógica, enquadrando-a em um novo paradigma social, passando-se para uma conceção sócio construtivista em detrimento de uma conceção transmissiva. No mesmo sentido, Santos (2012) considera que a supervisão pedagógica se trata de um processo de acompanhamento e avaliação, o qual favorece a experimentação e a reflexão, tendo em vista o progressivo desenvolvimento pessoal e profissional do professor, no intuito de melhorar a eficácia do ensino.

É possível verificar que os professores entendem a supervisão pedagógica, prioritariamente, como um processo de desenvolvimento profissional e como um processo de reflexão crítica. Estes resultados corroboram os de Moreno (2014), que indicaram a supervisão pedagógica como uma estratégia eficaz para fomentar práticas aprendentes, desenvolvendo consequentemente nos professores atitudes autónomas, participativas e colaborativas. Também Tendeiro (2016) concluiu que os professores consideram que a supervisão pedagógica fomenta uma dinâmica reflexiva, a qual permite identificar estratégias para a melhoria das práticas letivas e promove ainda a colaboração colegial. No mesmo sentido, Lourenço (2018) sustenta que a supervisão pedagógica alicerçada na colaboração e no *feedback* visa a melhoria das práticas dos docentes, não se restringindo à avaliação da sua prática pedagógica, mas à crítica construtiva sobre a mesma, no intuito de atingir a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

A supervisão pedagógica é ainda percecionada pelos professores como um processo que permite obter *feedback* sobre as práticas. Inegavelmente o desenvolvimento profissional dos professores implica competências de formação contínua, situadas na construção de uma visão pessoal do ensino, na indagação, na capacidade e na colaboração. É necessário reconhecer que a supervisão pedagógica, para além de possibilitar a aprendizagem entre profissionais que se encontram em diferentes fases do seu percurso profissional, permite aperfeiçoar e melhorar as suas práticas, repercutindo-se deste modo na melhoria dos resultados escolares dos alunos, e em última instância, no desenvolvimento da própria instituição escolar. Conforme defende Santiago (2000), o

objetivo da supervisão pedagógica já não é o indivíduo, mas a organização escolar como fomentadora de aprendizagem organizacional. Deste modo, parece verificar-se uma forte interligação entre a qualificação dos professores, uma importante razão da ação supervisiva, e a qualidade da própria organização escolar.

No que concerne à perspetiva dos diretores dos agrupamentos de escolas, constata-se que, tal como os professores, também eles associam uma diversidade de palavras ao termo supervisão pedagógica, salientando-se, contudo, a partilha e a colaboração como aquelas que reúnem maior consenso. Parece que os diretores dos agrupamentos de escolas apresentam uma perceção sobre a supervisão pedagógica mais orientada para relações colegiais entre os professores. Por sua vez, os coordenadores de departamento associam-lhe a reflexão. Para Moreira & Bizarro (2010), a supervisão pedagógica “é hoje colocada ao serviço de ideais democráticos e transformadores da educação, longe da visão de controlo e de subordinação com que ainda é, largamente, identificada na esfera pública” (p.12). Neste sentido, os professores têm de entender a supervisão pedagógica como um processo que, recorrendo ao trabalho colaborativo e à interação conjunta, fomenta a reflexão sobre as práticas de ensino, permitindo a sua mudança e melhoria, conduzindo, por conseguinte, ao aperfeiçoamento profissional dos professores e em última instância, ao desenvolvimento da própria instituição escolar.

De acordo com os diretores, a supervisão pedagógica possibilita a partilha de experiências e conhecimentos entre os professores, fomenta o trabalho colaborativo, contribuindo deste modo para a melhoria das práticas pedagógicas e, consequentemente, para a melhoria dos resultados escolares dos alunos, indo de encontro, deste modo, à perspetiva de Pinto (2012) que considera a supervisão pedagógica uma forma de otimizar a qualidade da intervenção pedagógica do professor assente numa relação de entreajuda, proveniente da interação estabelecida entre os “protagonistas” no contexto em que o ato supervisivo se desenvolve.

Conforme defendido por Vieira & Moreira (2011), a supervisão pedagógica surge como fomentadora do desenvolvimento do professor, de forma a serem proporcionadas condições para melhorar as suas competências e “se torne supervisor crítico do seu próprio desenvolvimento profissional (p.28).

Quanto às competências/capacidades do supervisor pedagógico, os resultados parecem demonstrar que a competência científica é a mais valorizada pelos professores, seguindo-se a competência pedagógica, o que parece demonstrar que os professores procuram no supervisor pedagógico o modelo profissional a seguir.

A competência científica prende-se com o domínio dos conteúdos programáticos lecionados, pelo que a formação inicial, só por si, deveria garantir a capacitação do professor e a formação contínua deveria assegurar o seu aperfeiçoamento e atualização.



A atual sociedade coloca elevadas expectativas nos resultados académicos dos alunos, os rankings das escolas, as visões dominantes de responsabilização e pública prestação de contas colocam também pressões inevitáveis às escolas e aos professores, o que poderá de algum modo, justificar o foco na competência científica.

Não há dúvida que atualmente o professor não é mais um mero transmissor de saberes, mas um mediador do conhecimento, devendo orientar o aluno para o sucesso. Considerando que atualmente ser professor é mais do que ensinar conteúdos, assume também especial relevância a competência pedagógica, já que são determinantes os métodos, as habilidades e as posturas inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, pois é fundamental saber aproveitar os interesses dos alunos, favorecendo a apropriação ativa e a transferência dos conhecimentos, evitando a sua exposição.

Na nossa perspetiva, não deixa de ser curioso o facto de os professores valorizarem prioritariamente no supervisor pedagógico a competência científica e só depois a competência pedagógica. O supervisor pedagógico é um profissional especializado e treinado em pedagogia e didática, tendo a função de fomentar a reflexão, visando a melhoria e o aperfeiçoamento da prática pedagógica dos professores.

O supervisor pedagógico tem a função de promover a interação entre a teoria e a prática, entre pensamento e ação. Neste sentido, ele desempenha um papel determinante na transformação da escola, na implementação de medidas estratégicas e possui uma visão específica que direciona o foco para aquilo que se propõe e para o facto de se tomarem decisões atendendo ao contexto apresentado.

Na nossa perspetiva, para além da importância da intervenção do supervisor pedagógico tem de haver ainda um esforço por parte dos professores em inovar pedagogicamente, mas para isso é preciso que o Ministério da Educação proporcione as condições e ferramentas necessárias, nomeadamente, a oferta de formação contínua, a redução das tarefas burocráticas/administrativas, a diminuição da carga horária, de forma a que os professores tenham tempo para se capacitarem, estarem motivados e predispostos para se adaptarem de forma incisiva e eficaz à mudança e inovação educativa.

Os resultados do presente estudo parecem ainda demonstrar que os professores associam uma diversidade de funções ao supervisor pedagógico, no entanto, destacam-se, cooperar e colaborar. Estes resultados corroboram os de Pinto (2012), os quais indicam que os professores entendem que a colaboração entre pares, no sentido de partilha e da troca de experiências, é uma das principais funções do supervisor pedagógico. Constatase ainda que os professores reconhecem que apoiar/acompanhar, escutar e refletir são também funções do supervisor, o que parece indicar que entendem as funções do supervisor pedagógico numa vertente construtivista, no sentido de prestar apoio e

acompanhamento. Estes resultados corroboram os de Torre (2017), os quais indicam que os professores referem ser importante no supervisor pedagógico a função de motivar/encorajar. No mesmo estudo, os professores entendem também como significativa as funções desenvolver a autorreflexão e orientar. Deste modo, o supervisor pedagógico tem a função de fomentar um espírito de investigação-ação, ou seja, deve refletir e analisar com o professor observado/ supervisionado o trabalho na ação, sobre a ação e para a ação no terreno, num ambiente positivo que pode desencadear competências pessoais e profissionais. Dito de outro modo, o supervisor pedagógico realiza uma tarefa contínua na capacitação dos professores, apresentando alternativas eficazes e adaptadas à realidade que os rodeia. Conforme é referido por Alarcão & Tavares (2003), a função do supervisor pedagógico é apoiar o professor a ensinar e a tornar-se um bom profissional para que os seus alunos aprendam melhor e se desenvolvam mais.

Na perspetiva dos professores, o supervisor pedagógico tem ainda de: clarificar; ajudar a encontrar soluções; prestar atenção; encorajar e orientar. Neste âmbito, o papel desempenhado pelo supervisor visa a liderança dos professores, no intuito de produzir uma melhoria no ensino e na aprendizagem. Neste sentido, trata-se de uma figura que se encontra ao serviço de todas as atividades educativas, contribuindo para atingir diversas metas com o “desenvolvimento de novas perspetivas, ideias, opiniões, atitudes” (Lück, 2008, p.21).

De acordo com Reis (2011), para além da forte credibilidade profissional, o supervisor deve possuir competências na vertente profissional e na vertente pessoal, de modo a assegurar uma boa supervisão. São também pré-requisitos fundamentais: a capacidade de encorajar; observar; ouvir; apoiar; refletir; analisar; discutir; organizar; definir objetivos e metas; ser flexível e acessível.

No que diz respeito ao responsável pela supervisão pedagógica, parece encontrar-se evidências que os diretores dos agrupamentos delegam essa função nos coordenadores de departamento, sendo posteriormente implementada entre pares. Na nossa perspetiva, o facto de a supervisão pedagógica estar a cargo dos coordenadores de departamento poderá ser vantajoso, pois eles exercem as suas funções na própria organização escolar. Para além disso, conhecem amplamente o que se pretende alcançar a nível de departamento curricular e de escola. Consideramos que na implementação da supervisão pedagógica, o coordenador de departamento assume uma posição de entre pares, associada à supervisão horizontal, na medida em que é um professor entre outros de um mesmo departamento que exerce a função docente e deve fomentar a colaboração entre todos, não se excluindo do processo. No entanto, o coordenador de departamento detém um poder que lhe foi atribuído no exercício da sua função, o que lhe confere uma ambivalência entre pares. O coordenador de departamento enquanto professor realiza a

sua autosupervisão, desenvolvendo o seu trabalho num ambiente colaborativo, e realiza a supervisão pedagógica numa dimensão vertical na medida em que é a pessoa a quem é reconhecida mais experiência e conhecimentos, sendo o responsável por realizar a heterosupervisão dos pares.

De acordo com o presente estudo, os professores valorizam que o supervisor pedagógico tenha formação especializada na área da supervisão pedagógica, parecendo deste modo que o capacita para o exercício das suas funções. Estes dados são congruentes com os de Tendeiro (2016), os quais indicam que a totalidade dos inquiridos reconhece que a formação na área da supervisão pedagógica é uma mais valia para efetuar a supervisão pedagógica. Assim, assume cada vez maior importância a formação especializada defendida por Sá-Chaves (2007) e também preconizada pela legislação, Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, particularmente, no artigo 35.º, ponto 4 “As funções de coordenação, orientação, supervisão pedagógica e avaliação do desempenho são reservadas aos docentes posicionados no 4.º escalão ou superior, detentores, preferencialmente, de formação especializada”.

Embora os professores reconheçam a importância da formação especializada na área da supervisão pedagógica, consideram que o responsável pela observação de aulas deve ser um colega do mesmo departamento curricular e do mesmo agrupamento. Estes dados podem indiciar que os professores confiam nos seus pares dentro do mesmo grupo disciplinar, possivelmente, por conhecerem melhor a sua realidade. Os professores pertencentes a um mesmo departamento e agrupamento exercem a sua atividade em contextos socioculturais idênticos, o que pode implicar a utilização de estratégias pedagógicas similares e adequadas àquela realidade, e corrobora as evidências encontradas nesta mesma amostra quando os professores inquiridos referem como globalmente positivas as observações de aulas que tiveram.

Os resultados do presente estudo demonstram que os professores reconhecem os benefícios do trabalho colaborativo no seu desenvolvimento profissional, corroborando os resultados de Silva (2011), os quais demonstram que os professores identificam a sua relevância. Também Rocha (2012) concluiu que o trabalho colaborativo, assente na supervisão entre pares, proporciona a (co)construção permanente de conhecimento, de saberes e de competências, fomentando deste modo o crescimento individual, afetivo, social e profissional.

É fundamental que os professores prolonguem o seu desenvolvimento profissional ao longo da vida, sendo necessário, conforme defendido por Oliveira-Formosinho (2009), um “processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais” (p.226).

A presente investigação demonstra que atualmente o exercício da função docente surge associada a uma excessiva carga burocrática, a qual é compreendida como uma sobrecarga de trabalho que se torna um constrangimento ao desenvolvimento do trabalho colaborativo entre os professores. São ainda indicados como constrangimentos às práticas colaborativas, o excesso da carga letiva e a incompatibilidade dos horários docentes, resultando em uma escassez de tempo, e diminuição da possibilidade de existência de momentos de partilha e de práticas de supervisão pedagógica.

O desenvolvimento profissional dos professores depende de aspetos contextuais de natureza social e institucional, sendo indissociável a estrutura pessoal e de fatores que de forma direta ou indireta se refletem nas relações interpessoais. Deste modo, o desenvolvimento profissional e pessoal suscita a partilha de experiências e a reflexão conjunta.

Embora os professores partilhem dificuldades, materiais didáticos, solicitem a opinião/parecer de colegas e reflitam em conjunto sobre situações relativas ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos, constata-se que apenas uma minoria solicita aos colegas que observem as suas aulas ou observam eles próprios aulas. Estes dados corroboram os de Torre (2017), os quais indicam que refletir com os pares é a prática colaborativa mais referida pelos professores, seguindo-se a elaboração de instrumentos de trabalho em conjunto e, só depois, surgem a partilha de recursos e a partilha de experiências. Por sua vez, a observação de aulas não foi considerada pelos participantes como prática colaborativa.

Os resultados do presente estudo parecem demonstrar que, embora os professores trabalhem de forma colaborativa, essa prática não ultrapassa a porta da sala de aula, sendo que, o essencial do trabalho docente continua a realizar-se de forma individual e isolada, conforme referido por Day (2001). De acordo com o mesmo autor, “Tempo e oportunidades bem como as disposições e capacidades dos professores para aprenderem com os outros no local de trabalho e com os elementos fora da escola são fatores-chave no desenvolvimento profissional contínuo” (p45).

Embora se encontrem indícios de que o trabalho colaborativo é uma prática existente entre os professores, cerca de um quarto deles parece considerar que existe ainda pouco trabalho colaborativo ao nível de departamento, o que poderá indicar que se trata de uma prática que carece ainda de algum incentivo. Julgamos que a direção das escolas e os coordenadores de departamento têm uma função determinante no incitamento ao trabalho colaborativo. É necessário que a gestão de topo e a gestão intermédia privilegiem o trabalho colaborativo e reconheçam o seu potencial, de forma a proporcionar as condições necessárias ao seu desenvolvimento de forma sistemática e consistente. Fomentar reuniões de grupo/departamento de forma mais frequente e envolver os professores nas

tomadas de decisões, poderão ser incentivos ao trabalho colaborativo. Também Huguet (2011) defende que as iniciativas para fomentar o trabalho colaborativo nas escolas, parecem ser melhor aceites quando partem das estruturas de liderança. De facto, o incitamento ao trabalho colaborativo e, nomeadamente, à implementação da supervisão pedagógica, parece dever ser efetuada, prioritariamente, pelas estruturas de liderança. Contudo, devem fazê-lo gradualmente e com sensibilidade, de forma a que os professores mostrem recetividade e abertura em vez de resistência.

Manifestamente existem condições fundamentais para a existência do trabalho colaborativo, verificando-se que os professores destacam a partilha, o interesse e os horários compatíveis. A nossa experiência profissional retrata que alguns professores ainda manifestam dificuldades em partilhar com os seus pares e, por isso, entendemos que cabe em primeira instância às direções das escolas incentivarem o trabalho colaborativo, nomeadamente, proporcionar momentos de partilha e reflexão entre pares.

Parece existir uma diversidade de fatores que podem ser possíveis constrangimentos ao desenvolvimento do trabalho colaborativo. De entre os diversos constrangimentos apontados, os professores destacam: a burocratização da função docente; o excesso de carga letiva; a incompatibilidade de horários. Tendo-se verificado que as Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) contribuem para o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre os professores, permitindo a troca de experiências/materiais e minimizando constrangimentos relacionados com a falta de tempo e a incompatibilidade de horários, consideramos que é necessário investir na capacitação dos professores no âmbito das competências digitais. Tendo em conta o tempo de permanência dos professores na escola, sendo que muitos residem longe, a possibilidade de recorrerem a meios digitais, nomeadamente, realizar reuniões *online*, poderá ser um incentivo à realização de reuniões mais frequentes, fomentando-se deste modo a troca de ideias, de experiências e a partilha de conhecimentos. Deste modo, um maior investimento em recursos digitais e a capacitação dos professores poderia fomentar o trabalho colaborativo entre os professores.

Num momento em que os recursos informáticos e digitais assumem crescente importância no quotidiano dos alunos, é necessário que os professores estejam capacitados para os rentabilizar em contexto de sala de aula. Urge que os professores deixem de ser o centro do saber, abram as portas das salas de aula, trabalhem de forma colaborativa, fomentando a partilha e a reflexão conjunta, no intuito de ultrapassarem as dificuldades e darem respostas adequadas à nova realidade que se vive na escola. Deste modo, temos de avançar para culturas colaborativas, visando atingir a inovação e a mudança educacional, condições imprescindíveis no atual contexto educativo.

O desencanto face à carreira, a ausência de reconhecimento do trabalho desenvolvido e a desmotivação são fatores também mencionados pelos professores como possíveis constrangimentos ao desenvolvimento de trabalho colaborativo. É ainda necessário ressaltar que uma percentagem significativa de professores entende existir desinteresse face às práticas colaborativas. A insegurança no desenvolvimento de práticas colaborativas é também mencionada por uma percentagem expressiva de professores. Considerando os resultados obtidos no presente estudo, pode-se considerar que as práticas colaborativas entre os professores são promissoras, mas difíceis na assunção de papéis, podendo ainda depender de fatores externos. Estes resultados demonstram a necessidade iminente de proporcionar formação no âmbito do trabalho colaborativo, visando, por um lado, capacitar os professores para o seu desenvolvimento e, por outro lado, colmatar com possíveis inseguranças e medos o que se traduz em resistência.

As potencialidades do trabalho colaborativo são identificadas pelos professores, reconhecendo estes que se reflete na melhoria do processo de ensino-aprendizagem, sendo também uma mais valia no auxílio a colegas que enfrentam dificuldades. Os professores consideram ainda que o trabalho colaborativo fomenta a prática reflexiva, capacitando para aceitar a perspetiva dos outros e permite aquisição de competências para trabalhar com os outros. Estes resultados são consistentes com os de Rocha (2012), os quais apontam os benefícios do trabalho colaborativo, demonstrando que o seu desenvolvimento no âmbito da supervisão entre pares possibilita a co(construção) permanente de conhecimento, de saberes e de competências, contribuindo deste modo para o desenvolvimento a nível individual, afetivo, social e profissional. De igual modo, Lourenço (2018) refere que o trabalho colaborativo efetuado entre professores proporciona mudanças nas suas práticas pedagógicas.

No que se refere ao processo de supervisão pedagógica desenvolvido entre a investigadora e a professora titular de turma, ocorreu dentro de uma abordagem colaborativa horizontal, tendo-se para o efeito recorrido a um ciclo de observação de aulas e reflexão sobre as mesmas. O processo supervisivo contemplou momentos de interação e *feedback*, tendo-se valorizado as situações de reflexão e de aprendizagem.

A reflexão decorrente da observação de aulas parece ter tido um papel importante na melhoria da ação educativa e ter tido impacto positivo no desenvolvimento profissional e pessoal da professora titular de turma, fomentando o conhecimento, a análise, a avaliação e o questionamento constante sobre a sua prática pedagógica. Na perspetiva de Sá-Chaves & Amaral (2000), o trabalho docente baseado na reflexão sobre a prática e com recurso a práticas colaborativas fortalece a comunicação, a partilha e reforça a aprendizagem. Também Alarcão & Roldão (2008) sustentam que a reflexão decorrente de

uma dinâmica colaborativa e supervisiva fomenta a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal e profissional.

O presente estudo permitiu encontrar indícios de que o desenvolvimento de uma abordagem colaborativa horizontal, fundamentada num processo de supervisão pedagógica, contribui para a mudança das práticas pedagógicas docentes. Verificaram-se os seguintes impactos educativos positivos:

- Divulgação aos alunos dos objetivos da aula, no início da mesma;
- Acompanhamento mais efetivo e individualizado dos alunos que usufruem de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão;
- Abordagem dos conteúdos e organização das atividades em função das necessidades específicas de cada aluno;
- Respeito pelo ritmo de trabalho e de aprendizagem dos alunos, em detrimento do cumprimento da planificação;
- Perceção da necessidade de fornecer instruções objetivas com recurso a exemplificações;
- Diversificação dos recursos utilizados nas aulas, tendo-se incrementado a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação;
- Consciencialização para a necessidade de concluir a aula com a discussão do trabalho realizado e do trabalho a realizar;
- Verificação do cumprimento dos objetivos propostos, no final da aula;
- Solicitação de *feedback* aos alunos sobre a aula ministrada;
- Resumo dos principais conteúdos/temas abordados no decurso da aula;
- Criação de condições para a boa gestão do comportamento dos alunos, nomeadamente, no acompanhamento na saída da sala de aula;
- Incitamento do trabalho colaborativo, atendendo ao crescente envolvimento da professora nos momentos de partilha e reflexão conjunta.

Como se pode verificar, o ciclo de observação de aulas proporcionou transformações profissionais e pessoais na professora titular de turma. Constataram-se transformações ao nível da consecução e execução da planificação e, consequentemente, ao nível da prática pedagógica em contexto de sala de aula.

A reflexão e experimentação decorrente do ciclo de observação de aulas permitiu ainda à professora titular de turma uma mudança ao nível da conceção do conceito de supervisão pedagógica, entendendo-a como um processo inerente à formação, o qual proporciona a reflexão sobre a prática pedagógica, perspetivando-a como uma forma de partilhar experiências com os pares, de forma a atingir a melhoria ao nível da prática pedagógica, no intuito de ajudar o professor a atingir os objetivos do processo de ensino-aprendizagem e conduzir o aluno ao sucesso.

A professora titular de turma efetua uma avaliação positiva sobre a forma como decorreu o processo de supervisão pedagógica, nomeadamente, o ciclo de observação de aulas. Considera que lhe possibilitou um enriquecimento ao nível das suas práticas e dos seus conhecimentos, afirmando que seria uma experiência a repetir, não tendo identificado qualquer constrangimento no decurso do processo implementado. De acordo com a professora, o processo de colaboração integrado na atividade de supervisão pedagógica permitiu-lhe refletir sobre a sua própria prática pedagógica e aperfeiçoá-la.

As relações que se estabeleceram entre a professora e a investigadora, bem como a criação de um clima relacional, sentido como confiante e de apoio, tornou-se um meio facilitador e determinante para a evolução do processo de observação de aulas.

Salienta-se ainda como aspeto positivo a professora concluir que partilha mais com os seus pares, após a implementação do processo de supervisão pedagógica e reconhecer que tal se reflete, inevitavelmente, no decurso da sua prática pedagógica. É ainda relevante o facto de a professora admitir que atualmente não se foca essencialmente na lecionação dos conteúdos programáticos, disponibilizando mais tempo para ouvir os alunos e prestar mais atenção às suas necessidades. Esta postura contribui para a adequação das estratégias de ensino às necessidades dos alunos, permitindo efetuar diferenciação pedagógica, fomentando deste modo o sucesso escolar. No mesmo sentido, Carvalho (2007), Amado et al (2009), Borralho e Oliveira (2010) referem que, quanta mais informação os alunos tiverem sobre o processo de ensino, maior será o seu envolvimento nas tarefas e a probabilidade de assumirem de uma forma mais eficaz os conteúdos.

Foi possível verificar que o processo de supervisão pedagógica se refletiu na transformação profissional da professora, contribuindo para reformular a abordagem metodológica e estratégica no processo de ensino-aprendizagem em contexto de sala de aula. Verificaram-se ainda transformações no âmbito pessoal, na medida em que foi perceptível a criação de laços de confiança e fomentação de um ambiente de abertura e entreajuda, facilitando o estreitamento das relações interpessoais. Também Lourenço (2018) concluiu no seu estudo que o trabalho colaborativo e a supervisão pedagógica têm um impacto positivo e impulsionam mudanças na prática letiva dos professores.



## Capítulo VI – Conclusões, limitações e implicações do estudo

---

Para as escolas e os professores responderem aos desafios de uma sociedade cada vez mais complexa e ultrapassarem os desafios colocados é importante uma mudança de paradigma ao nível metodológico e pedagógico. Torna-se fundamental o envolvimento ativo de todos os atores educativos numa perspetiva colaborativa, com momentos de reflexão, espírito de entreajuda, de partilha de experiências e de ideias.

O trabalho colaborativo e a supervisão pedagógica são temas emergentes, sendo percecionados como elementos estimuladores de mudança nas dinâmicas dos professores e vetores de qualidade no funcionamento das instituições escolares.

Para Alarcão & Canha (2013), verifica-se uma forte relação entre os conceitos de supervisão pedagógica e colaboração, considerando que as práticas colaborativas podem ser totalmente integradas na atividade da supervisão pedagógica. Neste âmbito, no atual contexto educativo, assume cada vez maior importância o trabalho colaborativo e a supervisão pedagógica, enquanto conceitos que se tocam e se conjugam no intuito de promover o desenvolvimento e a qualidade da formação de professores e das suas práticas profissionais.

Constituindo o trabalho colaborativo e a supervisão pedagógica o cerne do presente estudo, pretendeu-se aferir se as práticas colaborativas entre professores num ambiente de supervisão horizontal poderão melhorar o desempenho profissional e pessoal do professor e, por conseguinte, contribuir para a melhoria do sucesso educativo. Neste sentido, emergiram as questões que se seguem:

1. Que perceções acerca de supervisão pedagógica possuem os professores?
2. Pode uma abordagem colaborativa horizontal, alicerçada em processos de supervisão pedagógica, nomeadamente, na observação de aulas e na reflexão conjunta das mesmas, contribuir para reformular a abordagem metodológica e estratégica no processo de ensino-aprendizagem?
3. Verificam-se transformações profissionais e pessoais nos professores envolvidos num processo de supervisão pedagógica?

De acordo com os resultados do presente estudo, a supervisão pedagógica parece estar a despontar nas instituições escolares, considerando que está presente no discurso dos agentes educativos.

Constata-se que de forma unânime a importância da supervisão pedagógica é reconhecida pelos professores, embora lhe atribuam diferentes níveis de importância.

Verifica-se que os professores entendem a supervisão pedagógica como um processo de acompanhamento, de partilha e de regulação do processo de ensino-aprendizagem, sendo, por conseguinte, perspectivada como uma atividade centrada no desenvolvimento profissional e na otimização dos processos de ensino e aprendizagem. Não obstante, constata-se que palavras como colaborar, orientar e observar são associadas pelos professores à supervisão pedagógica, o que poderá sugerir uma mudança ao nível da conceção do conceito. Assim, parece existirem evidências que de forma lenta, mas gradual, os professores se afastam de uma conceção transmissiva e de controlo, aproximando-se de uma visão sócio construtivista e transformadora da supervisão pedagógica.

Considerando que os professores associam à supervisão pedagógica termos como colaborar, orientar e observar, depreende-se que a percebem como um processo que visa prioritariamente a melhoria e o aperfeiçoamento profissional. Deste modo, entendem-na como um processo de acompanhamento, o qual com recurso ao trabalho colaborativo fomenta a experimentação e a reflexão, repercutindo-se no aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, contribuindo para a eficácia do ensino ministrado aos alunos e, em última instância, no desenvolvimento da própria instituição escolar. Conforme defendido por Alarcão & Canha (2013), a supervisão pedagógica é uma atividade de acompanhamento e monitorização, orientada no sentido da qualidade, do desenvolvimento e da transformação, tendo, deste modo, um papel determinante na melhoria do ensino e da aprendizagem.

Os professores entendem também a supervisão pedagógica como um processo de orientação, pois através da reflexão e do *feedback* que proporciona sobre as práticas pedagógicas conduz ao desenvolvimento profissional.

Os resultados do estudo parecem demonstrar que uma abordagem colaborativa horizontal, alicerçada em processos de supervisão pedagógica, nomeadamente, na observação de aulas, contribui para reformular a abordagem metodológica e estratégica no processo de ensino-aprendizagem. Constata-se que, no decurso do ciclo de aulas observadas, resultante do trabalho colaborativo e da reflexão inerente a todo o processo desenvolvido, foram visíveis impactos positivos na prática pedagógica da professora (*vide* tabela 24). A professora titular de turma reconhece utilizar abordagens diferentes, tendo perceção que os alunos estão mais motivados para o processo de ensino-aprendizagem. Para além disso, verifica-se que se desenvolveram práticas dialógicas entre a professora e os alunos, já que a primeira reconhece que atualmente fomenta momentos nos quais os

alunos possam expressar as suas expectativas/opiniões relativamente às aulas e aos conteúdos abordados.

O diálogo estabelecido entre a professora titular de turma e os seus alunos, nomeadamente a reflexão conjunta no final de cada aula, trouxe vantagens não apenas no que diz respeito a uma melhoria do processo de ensino-aprendizagem, mas também contribuiu para um maior e melhor conhecimento das necessidades, interesses e expectativas dos alunos. Deste modo, o diálogo estabelecido com os alunos possibilitou a tomada de decisões ao nível do processo de ensino e das estratégias a implementar para motivar os alunos para a aprendizagem.

Na nossa opinião, quanto mais o professor compreender a importância do diálogo como elemento essencial nas aulas, maiores avanços estará a efetuar com os seus alunos, pois estes sentir-se-ão mais valorizados, motivados e mobilizados para o processo de ensino-aprendizagem. Quando o professor atua nessa perspetiva, ele deixa de ser um mero transmissor de saberes e passa a ser um mediador com capacidade para atender às expectativas e necessidades dos alunos, assumindo deste modo uma função mais humanizadora na prática docente.

É possível verificar que a professora titular de turma passou a valorizar e a incentivar o *feedback* fornecido pelos alunos, demonstrando desta forma preocupação na forma como eles recebem o programa, em detrimento da preocupação com o seu cumprimento. Na nossa perspetiva, mais importante que o total cumprimento do programa curricular é a sua apropriação pelos alunos, de forma motivadora e adequada. É necessário colocar o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, sendo para isso fundamental aplicar estratégias e proporcionar atividades em contexto de sala de aula que envolvam os alunos de forma integrada, permitindo-lhes aprender a ser, aprender a conviver, aprender a conhecer e aprender a fazer.

O presente estudo parece ainda indicar que o envolvimento dos professores num processo de supervisão pedagógica contribui para a sua transformação profissional e pessoal. Como foi possível constatar no processo de supervisão pedagógica desenvolvido com a professora titular de turma, a interação profissional, a partilha de experiências e a reflexão conjunta foram geradores de mudanças positivas nas práticas pedagógicas da docente. Para além das mudanças ao nível das práticas de ensino em contexto de sala de aula, foram visíveis transformações ao nível da consecução e execução da planificação.

Ressalta-se ainda que a participação da professora titular de turma no processo de supervisão pedagógica estimulou alterações ao nível do relacionamento com os seus pares. Verificou-se o desenvolvimento de laços de confiança e a fomentação de um ambiente de abertura e de entreajuda, o que proporciona o estreitamento das relações interpessoais.

As relações interpessoais são fundamentais, pois tornam o desempenho individual dos professores e o trabalho colaborativo entre eles mais proveitoso. Um ambiente auspicioso é fundamental para que se desenvolvam práticas de trabalho colaborativo, pois só num clima de abertura, de receptividade e sinceridade é que os professores conseguem estar predispostos para refletir em conjunto e partilhar experiências. Neste âmbito, um bom relacionamento interpessoal é fundamental para que os professores melhorem e aperfeiçoem as suas práticas pedagógicas, o que, por conseguinte, se vai repercutir no aproveitamento escolar dos alunos e no desenvolvimento e progresso da própria organização escolar.

Ainda no que diz respeito às transformações profissionais e pessoais surtidas na professora titular de turma, de acordo com Day (2001), a mudança produzida considera-se estratégica na medida em que não foi imposta, foi interiorizada e envolve a modificação. Conforme mencionado no decurso deste trabalho, a participação da professora titular de turma no processo de supervisão pedagógica foi voluntária e não decorrente de uma imposição administrativa ou institucional de escola. No decurso do processo de supervisão pedagógica, ocorreu entre a professora titular de turma e a investigadora um diálogo sincero assente num clima de abertura e confiança mútua. Deste modo, considera-se que para a supervisão pedagógica ser aceite pelos professores e perspectivada como uma oportunidade de aperfeiçoamento, nomeadamente de desenvolvimento profissional e pessoal, é necessário que emergja num ambiente de colaboração. Conforme afirmam Alarcão & Tavares (2003), “Finalmente, sem competências de comunicação e de relacionamento interpessoal é difícil mobilizar as pessoas, explorar as tensões entre o real e o ideal, gerir conflitos e criar empatia necessária ao relacionamento interpessoal construtivo” (p.152).

O diálogo e a reflexão conjunta constituíram instrumentos estratégicos e tornaram-se sistemáticos, acabando por entrar na rotina das duas professoras. Para além disso, de acordo com o conteúdo da entrevista final concedida pela professora titular de turma, e com base nos registos das aulas observadas, são visíveis modificações/alterações ao nível de valores, atitudes, emoções e perceções.

No decurso da realização deste trabalho, defrontámo-nos com alguns constrangimentos, os quais podem ter criado limitações ao estudo. Um dos principais constrangimentos prende-se com a pouca disponibilidade demonstrada pelos professores. Embora evidenciassem interesse em participar no estudo, referiram frequentemente as inúmeras funções associadas à profissão docente, o que se refletiu na recolha de dados e limitou o número de participantes.

Atendendo a que uma parte dos resultados do presente estudo resultam da aplicação do questionário, é necessário ter presente, conforme afirma Abelha (2011), que

“a administração não presencial do questionário não assegura a sinceridade dos inquiridos na resposta, a correta interpretação das questões, nem o seu preenchimento individual” (p.396). Contudo, queremos acreditar que, apesar de algumas dificuldades que possam ter surgido, os inquiridos responderam ao questionário de forma consciente e sincera.

Assume-se também como um constrangimento no desenvolvimento deste trabalho a dificuldade em realizar as entrevistas aos diretores e aos coordenadores de departamento, atendendo também à falta de tempo em virtude dos cargos exercidos.

A incompatibilidade de horários foi também um constrangimento no que concerne ao processo de supervisão pedagógica desenvolvido entre a professora titular de turma e a investigadora, atendendo a que as duas possuíam o mesmo horário de trabalho, o que de certo modo limitou o processo de observação de aulas, restringindo-o a seis aulas, o que poderá constituir um campo de ação limitado.

Um estudo deste tipo envolvendo a participação de mais professores no processo de supervisão pedagógica e um número superior de aulas observadas seria um contributo fundamental para permitir recolher mais dados e obter resultados cientificamente mais sustentáveis.

Seria pertinente aferir de forma sustentada se a melhoria da prática pedagógica docente resultante da participação no processo de supervisão pedagógica horizontal se terá objetivamente refletido ao nível das aprendizagens, conhecimentos e competências dos próprios alunos. Neste sentido, seria oportuno recolher evidências de melhoria ao nível das aprendizagens efetuadas pelos alunos. No entanto, devido à escassez de tempo, não foi possível proceder a essa monitorização. Considera-se que esta é uma das maiores fragilidades do estudo, atendendo a que nos permitiria perceber, de forma sustentada, de que forma os momentos de supervisão pedagógica e o trabalho colaborativo foram realmente efetivos e eficientes.

Não obstante, às limitações que o presente estudo possa apresentar, impõe-se reconhecer que este pode ser um contributo para os professores, nomeadamente, para fomentar a reflexão sobre a importância da supervisão pedagógica e do trabalho colaborativo em contexto educativo. Neste sentido, pretende-se que este estudo possa dar um pequeno contributo para que a supervisão pedagógica e o trabalho colaborativo sejam perspetivados como instrumentos de prática fundamentais no acompanhamento e monitorização do processo de ensino/aprendizagem, na conceção, gestão e avaliação da aula, com repercussões no desenvolvimento profissional e pessoal dos professores.



## Referências bibliográficas

- Abelha, M. (2011). *Trabalho colaborativo docente na gestão do currículo do Ensino Básico: do discurso às práticas*. (Tese de Doutoramento em Didática). Universidade de Aveiro.
- Abelha, M., Machado, E. A., & Costa Lobo, C. (2014). Colaboração docente em contexto educativo angolano: potencialidades e constrangimentos. In A. Lopes, M. Cavalcante, D. Oliveira, & A. Hypólito (Orgs.), *Trabalho docente e formação: Políticas, práticas e investigação: Pontes para a mudança*. Atas do II Encontro Luso-Brasileiro sobre o Trabalho Docente e Formação (pp. 5368-5380). Porto: CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Abreu, W. (2007). *Formação e aprendizagem em contexto clínico - Fundamentos, teorias e considerações didáticas*. Coimbra: Formasau.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2010). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., & Sá-Chaves, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano. Uma perspectiva ecológica. In J. Tavares (Org), *Para Intervir em Educação. Contributos dos Colóquio* (pp. pp. 201-232). Aveiro: Edições CIDInE.
- Alarcão, I. (2000a). Escola reflexiva e supervisão – Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e supervisão – Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp 11-23). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2000b). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores, 1, pp. 21-30, 2001*. Texto resultante de intervenção no Colóquio sobre "Formação Profissional de Professores no Ensino Superior", organizado pelo INAFOP, Aveiro, 24 de Novembro de 2000.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional – Que novas funções supervisivas? In J. Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I – Da sala à escola* (pp. 217-237). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Alarcão, I., & Roldão, M. (2008). *Supervisão – Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). Supervisão da prática pedagógica: uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Livraria Almedina.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E., & André, M. (2009). O lugar da afectividade na relação pedagógica - Contributos para a formação de professores. *Sísifo/Revista de ciências da educação*, 8, 75-86. <http://sisifo.fpce.ul.pt/>
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

- Bastos, F. M. F. (2015). *Trabalho colaborativo entre docentes num território educativo de intervenção prioritária – Estudo de caso*. (Tese de Doutoramento). Universidade Portucalense, Porto.
- Bell, J. (2008). Como Realizar um Projeto de Investigação. Lisboa: Gradiva.
- Bento, A. (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade?. *Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)*, 64(7), 1-3. Disponível em <http://www3.uma.pt/bento/Repositorio/Investigacaoqualequan.pdf>
- Boavida, A. M., & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. Em GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 1-14). Lisboa: APM.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borrvalho, S., & Oliveira, A. (2010). Sentimentos das crianças face aos professores. *Revista da Educação*, XVII(2), 119 - 143.
- Brofenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Candeias, I. (2011). *Avaliação, supervisão e desempenho profissional docente*. In *Ata do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 367-374). Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.
- Carvalho, C. (2005). Comunicações e interações sociais nas aulas de matemática. Em CIEFCUL (Ed.), *Itinerários investigar em educação 2003* (pp. 547-562). Lisboa: CIEFCUL.
- Carvalho, E. (2007). *Aprendizagem e Satisfação — Perspectivas de Alunos do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/818>
- Castilho, J.M.R. (2013). *Supervisão Pedagógica Interpares e Desenvolvimento Profissional de Professores – A Investigação – Ação na Transformação Pessoal e Profissional*. (Dissertação de Mestrado). ESE – Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Coimbra, M.N.C.T., Marques, A.T., & Martins, A.M.O. (2012). Formação e supervisão: O que move os professores? *Revista Lusófona de Educação*, 20(20), 31-46.
- Costa, N., Ventura, A., Barreira, C., Machado, E., & Leal, R. (2010). In Livro de Atas do 2.º Congresso Internacional de Avaliação em Educação – *Avaliação do desempenho docente: Compreendendo a sua complexidade para a tomada de decisões fundamentais na investigação* (pp. 1-17). Braga: Universidade do Minho.
- Coutinho, C.P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humana: Teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia referencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355-379.
- Cunha, A. C. (2008). *Ser Professor - Bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do professor.



- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro – Avaliação de Desempenho Docente.
- Decreto-Lei n.º 2/2010, de 23 de junho – Avaliação de Desempenho Docente.
- Decreto-Lei n.º 287/88, de 19 de Agosto, Diário da República n.º 191/1988, Série I (Regulamenta a profissionalização em serviço dos professores pertencentes aos quadros, com nomeação provisória, dos ensinos preparatório e secundário).
- Decreto-lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro – Estatuto da Carreira Docente.
- Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho – Estatuto da Carreira Docente.
- Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, Diário da República, I Série A (Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré – escolar e dos Ensinos Básico e Secundário).
- Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, Diário da República nº 79, I Série (Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré – escolar e dos Ensinos Básico e Secundário).
- Dias, P. (2008). Pontos de partida para uma dinâmica de trabalho colaborativo. In GTI (Ed.). *O professor de matemática e os projetos de escola* (pp. 233-253). Lisboa: APM.
- Fernandes, A. (2006). *Projeto SER MAIS - Educação para a Sexualidade Online - Dissertação de Mestrado em Educação Multimédia*. Porto: Universidade do Porto.
- Fernandes, A. (2006). *Projeto SER MAIS - Educação para a Sexualidade*. Dissertação de Mestrado em Educação Multimédia). Universidade do Porto.
- Fialho, I. J. (2016). Supervisão da prática letiva. Uma estratégia colaborativa de apoio ao Desenvolvimento curricular. *Revista de Estudos Curriculares*, 7(2), 18-37. Disponível em <https://www.nonio.uminho.pt/rec/index.php?journal=rec&page=article&op=view&path%5B%5D=16&path%5B%5D=14>
- Fullan, M, & Hargreaves, A (2000). *A escola como organização aprendente: Buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Porque é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa*. Porto: Porto Editora.
- Garmston, R., Lipton, L & Kaiser, K. (2002). A Psicologia da Supervisão. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Supervisão na Formação de Professores II – Da Organização à Pessoa* (pp. 17-132). Porto: Porto Editora.
- Graça, A., Duarte, A. P., Lagartixa, C., Tching, D., Tomás, I., Almeida, J., Santos, R. (2011). *Avaliação de Desempenho Docente*. Lisboa: Lisboa Editora.
- Hargreaves, A. (2001). The emotional geographies of teachers' relations with colleagues. *Paper presented at the Spencer Foundation Funded Invitational Conference on Social Geographies of Educational Change: Context, Networks and Generalizability*. Barcelona: [http://fint.doe.d5.ub.es/social/html/angles/working\\_area/ponencies/Hargreaves.pdf](http://fint.doe.d5.ub.es/social/html/angles/working_area/ponencies/Hargreaves.pdf)
- Hargreaves, A. (2004). *O ensino na sociedade do conhecimento: A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.

- Hernández Sampieri, R., Hernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006) *Metodologia de pesquisa* (3ªed.). S. Paulo: McGraw-Hill.
- Huberman, M. (2013). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de professores* (2.ª ed., pp. 31-61). Porto: Porto Editora.
- Huguet, T. (2011). El asesoramiento a la introducción de procesos de docencia compartida. In E. Martín, & J. Onrubia, *Orientación Educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza* (pp. 143-162). Barcelona: Editorial Graó, de IRIF, S.L.
- Inspecção-Geral da Educação e Ciência (2015). *Acompanhamento da Ação Educativa — Relatório Global 2013-2014*. Lisboa: Coleção Relatórios.
- Kuhne, G. W., & Quigley, B. A. (1997). Understanding and using action research in practice settings. In A. Quigley, & G. W. Kuhne (Eds.), *Creating practical knowledge trough action research: Posing problems, solving problems, and improving daily practice* (pp. 23-40). San Francisco: JosseyBass Publishers.
- Lang, V. (2008). A profissão de professor na França: Permanência e fragmentação. In M. Tardif.& C. Lessard (Orgs.). *O ofício de professor: História, perspectivas e desafios internacionais* (pp. 152-166). Petrópolis: Vozes.
- Latorre, A. (2004). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la practica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lima, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, C. M. V. (2017). Trabalho colaborativo entre professores. (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica Portuguesa - Faculdade de Ciências da Educação, Lisboa.
- Lourenço, E.C.F (2018). *Da coadjuvação ao trabalho colaborativo e do trabalho colaborativo à supervisão pedagógica – Impactos no desenvolvimento profissional dos professores e nas aprendizagens dos alunos*. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Disponível em <http://hdl.handle.net/20.500.11960/2086>
- Lück, H. (2008). *Ação integrada: Administração, supervisão e orientação educacional*. Petrópolis: Vozes.
- Machado, G. (2007). A relevância das características pessoais no processo de desenvolvimento profissional docente. In Leite, C., & Lopes, A. (Orgs.) *Escola, currículo e formação de Identities*. Porto. Edições Asa.
- Maio, I., Silva, H & Loureiro, A. (2010). A supervisão: Funções e competências do supervisor. *Eduser – Revista de Educação*, 2(1), 37-51.DOI: <http://dx.doi.org/10.34620/eduser.v2i1.19>
- Marchão, A. J. (2011). Desenvolvimento profissional dos educadores e dos professores: É possível conciliar a supervisão e a avaliação de desempenho? *PROFFORMA*, 3, 1-6.
- Meister, D. (2010). Experienced secondary teachers' perceptions of engagement and effectiveness: A guide for professional development. *The Qualitative Report*, 15(4), 880-898. DOI 10.46743/2160-3715/2010.1186

- Mesquita, E., & Roldão, M.C. (2017). *Formação Inicial de Professores – A Supervisão pedagógica no Âmbito do Processo de Bolonha*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Mesquita-Pires, C. (2010). A Investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *Eduser – Revista de Educação*, 2(2), 66-83. DOI: <http://dx.doi.org/10.34620/eduser.v2i2.23>
- Morais, F., & Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento Profissional do Professor: A Chave do Problema?*. Açores: Nova Gráfica.
- Moreira, A. (2004). O papel da supervisão numa pedagogia para a autonomia. Em F. Vieira, M. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. Fernandes (Orgs.), *Actas do 2º encontro do grupo de trabalho-Pedagogia para a autonomia: Pedagogia para a autonomia –resistir e agir estrategicamente* (pp. 133-147). Braga: CIED - Universidade do Minho. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4115>
- Moreira, M. (2009) A avaliação do (des)empenho docente: Perspectivas da supervisão pedagógica. In F. Vieira (Orgs), *Pedagogia para a autonomia: Reconstruir a esperança na educação: Actas do Encontro do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia, 4, Braga, 2009* (pp. 241-258).Braga :CIED.Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10366>
- Moreira, M. A. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação educacional.
- Moreira, M. A. (2010). A supervisão pedagógica como espaço de transformação pessoal e profissional na educação em línguas estrangeiras. In R. Bizarro & M. A. Moreira (Orgs). *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas* (pp. 91-110). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Moreno, J. F. M. (2014). *As percepções e práticas dos docentes sobre as metas de aprendizagem numa escola básica integrada – A supervisão como estratégia de inovação pedagógica*. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Disponível em <http://hdl.handle.net/20.500.11960/1485>
- Murphy, P., & Brown, M. (1970). Conceptual systems and teaching styles. *American Educational Research Journal*, 7(4), 529-540. <https://doi.org/10.3102/00028312007004529>
- Nobre, A. P. (2016). *Supervisão da prática letiva em sala de aula/observação de aulas*. (Dissertação de Mestrado), ESE - Politécnico do Porto. Disponível em [https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/8418/1/DM\\_AnaBeleza\\_2016.pdf](https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/8418/1/DM_AnaBeleza_2016.pdf)
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. In J. Oliveira-Formosinho (Coord.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 221-284). Porto: Porto Editora.
- Paquay, L. (2004). L'évaluation des enseignants de leur enseignement: Pratiques diverses, questions multiples!. In L. Paquay (Ed.), *L'évaluation des enseignants: Tensions et enjeux* (pp. 13-57). Paris: L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor. Profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.

- Pinto, C. P. G. F. (2012). *Supervisão pedagógica: Conceções, limitações e transgressões*. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.
- Ponte, J. P., & Serrazina, M. L. (2003). Professores e formadores investigam a sua própria prática: o papel da colaboração. *Zetetike*, 11(2), 9–55. <https://doi.org/10.20396/zet.v11i20.8646956>
- Queiroga, L. C., Barreira, C., & Oliveira, A. L. (2019). *Supervisão pedagógica e desempenho docente*. Lisboa: Chiado.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Redecker, C., Leis, M., Leendertse, M., Punie, Y., Gijsbers, G., Kirschner, P., ... Hoogveld, B. (2011). *The future of learning: Preparing for change*. EUR 24960 EN. Luxemboug: Institute for Prospective Technological Studies. Doi:10.2791/64117
- Reis, M. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Disponível em <https://core.ac.uk/reader/12424440>
- Rocha, L., & Fiorentini, D. (2006). Desenvolvimento profissional do professor de Matemática em início de carreira no Brasil. *Quadrante*, 15(1-2), 145 – 168.
- Rocha, M.G.F. (2012). *Trabalho colaborativo: Uma dinâmica de supervisão horizontal entre pares num cenário reflexivo*. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Disponível em <http://hdl.handle.net/20.500.11960/1400>
- Roldão, M. (2007a). Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, 24-29. Disponível em [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/noesis\\_miolo71.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/noesis_miolo71.pdf)
- Roldão, M.C. (2007b). Função docente: Natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94-103. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>
- Sá-Chaves, I. (2007). Cultura, Conhecimento e Identidade – Universidade e contemporaneidade. *Saber (e) Educar*, 12, 9-28. Disponível em <http://hdl.handle.net/20.500.11796/712>
- Sá-Chaves, I. (2011). *Formação, conhecimento e supervisão. contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais* (3.ª ed.). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I., & Amaral, M. (2000). A passagem do eu solitário ao eu solidário. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp.79-95). Porto: Porto Editora.
- Santana, I. (2007). Cooperação entre professores. *Noesis*, 71, 30-33. Disponível em [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/noesis\\_miolo71.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/noesis_miolo71.pdf)
- Santiago, R. A. (2000). A escola também é um sistema de aprendizagem organizacional. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e supervisão – Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp 25-42). Porto: Porto Editora.
- Santomé, J. (2006). *A desmotivação dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Santos, C. R. (2002). *O gestor educacional de uma escola em mudança*. São Paulo: Pioneira.
- Santos, R.J.D. (2012). *Supervisão Pedagógica – Visão crítica de um percurso*. Lisboa: Prime Books.

- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey Bass.
- Silva, C. M. Q. (2011). Um olhar sobre o trabalho colaborativo de um grupo de professores de matemática do 5.º ano – No contexto do novo programa. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Disponível em <http://hdl.handle.net/20.500.11960/1397>
- Simão, A., Flores, M., Morgado, J., Forte, A., & Almeida, T. (2009). Formação de professores em contextos colaborativos. Um projecto de investigação em curso. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, 8, 61-74.
- Stones, E. (1984). *Supervision in teacher education. A counselling and pedagogical approach*. London: Methuen.
- Stronge, J. H. (2010). O que funciona, de facto, na avaliação de professores: Breves considerações. In M. A. Flores (Org.). *A avaliação de professores numa perspetiva internacional. Sentidos e implicações* (pp. 22-43). Porto: Areal Editores.
- Tendeiro, M. L. C. (2016). *A supervisão pedagógica promotora de práticas reflexivas na escola atual. Um estudo de caso*. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação de Santarém. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.15/1610>
- Torre, M. M. (2017). Ação transformadora na supervisão entre pares: Um exercício de supervisão horizontal. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Disponível em <http://hdl.handle.net/20.500.11960/2009>
- Trindade, V. M. (2007). *Práticas de Formação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vale, I (2000). Didática da matemática e formação inicial de professores num contexto de resolução de problemas e de materiais manipuláveis. (Tese de Doutoramento). Universidade de Aveiro.
- Vieira, C. & Relvas, A. (2003). *A(s) vida(s) do professor. Escola e família*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão – Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente. Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação - CCAP.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (4ª ed.). Porto Alegre: Bookman.



## **ANEXOS**





Caro(a) colega

O presente questionário visa recolher dados para um trabalho de investigação, que se está a desenvolver no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica, na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo.

Garante-se o anonimato e a confidencialidade das informações fornecidas, pelo que solicitamos rigor e honestidade nas respostas às questões formuladas.

Agradecemos a sua disponibilidade e colaboração!

## Parte I – Caracterização pessoal e profissional

### 1. Dados biográficos

1.1. Sexo: Feminino ☐ Masculino ☐

1.2. Idade:

21-25 anos ☐ 26-30 anos ☐ 31-35 anos ☐ 36-40 anos ☐  
41-45 anos ☐ 46-50 anos ☐ 51-55 anos ☐ 56-60 anos ☐  
61 anos ou mais ☐

1.3. Habilitações académicas:

Bacharelato ☐ Licenciatura ☐ Mestrado ☐ Doutoramento ☐

Outra ☐ Qual? \_\_\_\_\_

1.4. Situação Profissional:

Contratado(a) ☐ Quadro de Agrupamento ☐ Quadro de Zona Pedagógica ☐

Outra ☐ Qual: \_\_\_\_\_

1.5. Tempo de serviço: \_\_\_\_\_ anos (até 31/08/)

**1.6. Grau de ensino que leciona:**

Pré-Escolar ☐

1.º Ciclo ☐

2.º Ciclo ☐

3.º Ciclo ☐

3.º Ciclo e Secundário ☐

Secundário ☐

**1.7. Cargo (s) que desempenha no presente ano letivo:**

Nenhum ☐

Diretor(a) de Turma ☐

Diretor(a) ☐

Membro do Conselho Geral ☐

Subdiretor(a) ☐

Membro do Conselho Pedagógico ☐

Coordenador(a) de Departamento ☐

Adjunto(a) da Direção ☐

Coordenador (a) de Diretores de Turma ☐

Coordenador(a) de Estabelecimento ☐

Membro do Conselho Administrativo ☐

Outro ☐ Qual? \_\_\_\_\_

**2. No decurso da sua carreira profissional experienciou ser observado em contexto de sala de aula?**

Sim ☐

Não ☐ (se respondeu não, avance para a Parte II)

**2.1.** Em que circunstâncias ocorreu? \_\_\_\_\_

**2.2.** No seu entender, o número de horas observadas pelo supervisor foram:

Insuficientes ☐

Suficientes ☐

Excessivas ☐

**2.3.** Os critérios de avaliação foram-lhe comunicados previamente?

Sim ☐

Não ☐

**2.4.** Ao longo do processo de supervisão, foi continuamente informado(a) sobre a avaliação efetuada?

Nunca ☐

Às vezes ☐

Sempre ☐

**2.5. Indique aspetos que, no seu entender, foram positivos e/ou negativos no decurso do processo de supervisão.**

Aspetos positivos

Aspetos negativos

- |         |         |
|---------|---------|
| • _____ | • _____ |
| • _____ | • _____ |
| • _____ | • _____ |

## Parte II – Supervisão Pedagógica

**1. Que importância atribui ao processo de supervisão pedagógica?**

Nada Importante	Pouco Importante	Relativamente importante	Muito importante	Extremamente importante
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**2. Quando ouve o termo “Supervisão” que palavras lhe ocorrem?**

- |          |          |
|----------|----------|
| a) _____ | b) _____ |
| c) _____ | d) _____ |

**3. Enumere as seis (6) características/competências que um supervisor deve possuir (sendo 1 a mais importante e 6 a menos importante).**

Competência científica	<input type="checkbox"/>	Clareza	<input type="checkbox"/>	Empenho	<input type="checkbox"/>
Competência pedagógica	<input type="checkbox"/>	Empatia	<input type="checkbox"/>	Disponibilidade	<input type="checkbox"/>
Capacidade de diálogo	<input type="checkbox"/>	Firmeza	<input type="checkbox"/>	Simpatia	<input type="checkbox"/>
Capacidade de coordenação	<input type="checkbox"/>	Acompanhamento	<input type="checkbox"/>	Questionamento	<input type="checkbox"/>
Capacidade de orientação	<input type="checkbox"/>	Liderança	<input type="checkbox"/>	Organização	<input type="checkbox"/>
Capacidade avaliativa	<input type="checkbox"/>	Responsabilidade	<input type="checkbox"/>	Reflexão	<input type="checkbox"/>

- 4. Considerando a sua formação académica e a sua prática profissional, avalie a sua percepção sobre o conceito de Supervisão Pedagógica.** Classifique de acordo com a seguinte escala:
- 0-Discordo totalmente; 1-Discordo; 2-Discordo em parte; 3-Concordo; 4-Concordo bastante; 5-Concordo totalmente.

<b>A Supervisão Pedagógica...</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
a) Trata-se de um processo de avaliação do desempenho profissional						
b) Tem como finalidade a prestação de contas						
c) Trata-se de um requisito que está legislado e tem de se cumprir						
d) Usa como estratégia a reflexão crítica						
e) É um processo que promove o desenvolvimento profissional						
f) Visa acompanhar a prática pedagógica do professor						
g) Potencia o desenvolvimento do professor						
h) Ajuda na construção da identidade profissional						
i) Tem como função a orientação da ação profissional						
j) É fundamental para o desenvolvimento pessoal do professor						
k) É um ato de monitorização da prática pedagógica que tem por base a orientação						
l) Promove a qualidade pedagógica						
m) Permite obter feedback das práticas educativas						
n) Permite efetuar mudanças nas práticas, mediante as observações efetuadas.						
o) É fundamental no processo de formação contínua						
p) Potencia o desenvolvimento e a melhoria da organização escolar						
q) Visa a melhoria global do sistema de ensino						
r) Promove a escola como uma organização aprendente						
s) Trata-se de um processo de acompanhamento, orientação, co-construção						
t) Deve ser um processo de natureza questionadora, avaliativa, interpretativa, teorizadora e reflexiva						
u) Consiste num processo de discussão e reflexão sobre o processo de ensino e da sua ação						
v) Trata-se de um alicerce para a construção do conhecimento profissional						
w) É um processo de continuidade						
x) É um processo de interação						
y) É um processo de acompanhamento						

**5. Na sua perspectiva, as principais funções do supervisor devem ser:**

Classifique os aspetos mencionados, de acordo com a seguinte escala: 0-Discordo totalmente;

1-Discordo; 2-Discordo em parte; 3-Concordo; 4-Concordo bastante; 5-Concordo totalmente.

Principais funções do supervisor:	0	1	2	3	4	5
a) avaliar						
b) informar						
c) corrigir						
d) criticar						
e) sugerir						
f) cooperar						
g) ensinar						
h) encorajar						
i) orientar						
j) questionar						
k) refletir						
l) motivar						
m) apoiar						
n) escutar						
o) acompanhar						
p) colaborar						

**6. Concorda com a observação de aulas por parte de um colega?**

Sim ☐

Não ☐

**6.1. Se respondeu “não”, indique as suas razões.**

---

---

---

**6.2. Na sua opinião, a observação de aulas, deve ser efetuada por um professor:**

(Pode assinalar mais do que uma opção).

- |   |                          |                       |                          |
|---|--------------------------|-----------------------|--------------------------|
| do mesmo Agrupamento                          | <input type="checkbox"/> | do mesmo Departamento | <input type="checkbox"/> |
| de outro Agrupamento                          | <input type="checkbox"/> | de outro Departamento | <input type="checkbox"/> |
| com formação na área da supervisão pedagógica | <input type="checkbox"/> | do ensino superior    | <input type="checkbox"/> |
| *outra opção:                                 | <input type="checkbox"/> | quem? _____           |                          |

\*Se assinalou outra opção, justifique a razão: \_\_\_\_\_

**7. Quanto ao perfil do supervisor, indique a importância que atribui a cada um dos seguintes elementos. Ordene-os por ordem crescente de importância (sendo 1 o mais importante e 5 o menos importante).**

- |                           |                          |   |                          |
|---------------------------|--------------------------|---|--------------------------|
| Conhecimentos científicos | <input type="checkbox"/> | Tempo de serviço/Experiência              | <input type="checkbox"/> |
| Conhecimentos pedagógicos | <input type="checkbox"/> | Capacidade de relacionamento interpessoal | <input type="checkbox"/> |
| Formação especializada    | <input type="checkbox"/> |   |                          |

8. Refira o grau de importância que atribui às características que melhor correspondem aos papéis do supervisor. Assinale com X, em cada item, a sua opção.

	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
a) Prestar atenção				
b) Clarificar				
c) Encorajar				
d) Dar opinião				
e) Ajudar a encontrar soluções				
f) Negociar				
g) Orientar				
h) Estabelecer critérios				
i) Condicionar				

### Parte III – Trabalho Colaborativo

1. Considera importante a existência de trabalho colaborativo entre professores?

Sim ☐

Não ☐

2. Na sua opinião, o trabalho colaborativo entre professores pode refletir-se no processo de ensino-aprendizagem dos alunos?

Sim ☐

Não ☐

3. No departamento do qual faz parte, o trabalho colaborativo:

não existe ☐

existe pouco ☐

existe ☐

existe bastante ☐

**4. Para que exista trabalho colaborativo entre professores é necessário:**

Assinale apenas 6 (seis) opções, sendo 1 a mais importante e 6 a menos importante.

Responsabilidade	<input type="checkbox"/>	Interesse	<input type="checkbox"/>	Tempo	<input type="checkbox"/>
Confiança	<input type="checkbox"/>	Respeito	<input type="checkbox"/>	Diálogo	<input type="checkbox"/>
Horários compatíveis	<input type="checkbox"/>	Motivação	<input type="checkbox"/>	Formação (especializada ou não)	<input type="checkbox"/>
Disposições legais e/ou políticas do setor	<input type="checkbox"/>	Incentivo por parte das lideranças	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
Compreensão	<input type="checkbox"/>	Partilha	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>

**5. Reflita sobre as suas práticas profissionais e assinale com X, em cada item, a sua opção.**

	Nunca	Ocasionalmente	Frequentemente	Sempre
a) Planifico as aulas com os colegas				
b) Partilho materiais didáticos				
c) Elaboro com os colegas instrumentos de avaliação				
d) Observo informalmente aulas de colegas				
e) Reflito com os colegas situações relativas ao processo de ensino-aprendizagem				
f) Partilho dificuldades com os colegas				
g) Solicito a opinião/parecer de colegas				
h) Peço aos colegas que venham observar as minhas aulas				



6. **Avalie como os aspetos enunciados podem dificultar as práticas colaborativas entre professores.** Classifique de acordo com a seguinte escala: 0-Discordo totalmente; 1-Discordo; 2-Discordo em parte; 3-Concordo; 4-Concordo bastante; 5-Concordo totalmente.

	0	1	2	3	4	5
a) Incompatibilidade de horário						
b) Desmotivação						
c) Desinteresse pelas práticas colaborativas						
d) Insegurança						
e) Falta de diálogo entre colegas						
f) Excesso de carga letiva						
g) Burocratização da função docente						
h) Desencanto face à carreira						
i) Ausência de reconhecimento do trabalho desenvolvido						
j) Políticas educativas impositivas e normativas						
k) Ausência de formação contínua						
l) Insuficiente preparação ao nível da formação inicial						
m) Ausência de uma cultura avaliativa centrada no mérito						

7. **Avalie a importância do trabalho colaborativo. Assinale com X, em cada item, a sua opção.**

	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
a) Na melhoria do processo de ensino-aprendizagem				
b) Na promoção do desenvolvimento profissional dos professores				
c) No desenvolvimento pessoal dos professores				
d) No auxílio a colegas que enfrentam dificuldades				
e) Na fomentação da prática reflexiva				
f) Na aquisição de competências para trabalhar com os outros				
g) Na capacidade de aceitar a perspetiva dos outros				

**Obrigada pela sua colaboração.**



Objetivos específicos	Informação/Formulação de questões
<p>1. Solicitar autorização para se proceder à gravação da entrevista em registo áudio.</p> <p>2. Informar o(a) entrevistado(a), dos objetivos da entrevista.</p> <p>3. Garantir a confidencialidade.</p> <p>4. Conhecer o percurso profissional do(a) entrevistado(a).</p> <p>5. Saber há quanto tempo desempenha a função de Diretor(a).</p>	<p>1. Início solicitando autorização para que esta entrevista seja audiogravada. Autoriza a gravação desta entrevista?</p> <p>2. Frequento o Curso de Mestrado em Educação, Especialidade Supervisão Pedagógica, na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. Estou a realizar uma investigação que tem por objetivo compreender as perceções e as práticas de supervisão pedagógica. Esta entrevista será um instrumento de recolha de dados que possibilitará analisar as suas perceções de supervisão pedagógica, assim como, as práticas supervisoras desenvolvidas no Agrupamento de Escolas que dirige.</p> <p>3. Esta entrevista é confidencial, garantindo-se o anonimato no momento da divulgação dos dados. O registo magnético desta entrevista será destruído, após se ter procedido à sua transcrição. Desde já agradeço a sua disponibilidade e o seu contributo.</p> <p>4. Fale-nos um pouco sobre o seu percurso profissional. Mencione os anos de serviço que possui e as suas habilitações profissionais.</p> <p>5. Há quanto tempo é Diretor(a) deste Agrupamento?</p>

6. Conhecer as motivações para o exercício da função de Diretor(a).	6. O que o(a) motivou a candidatar-se ao cargo de Diretor(a)?
7. Percecionar os principais objetivos do (a) Diretor(a).	7. Enquanto Diretor(a), o que o (a) preocupa mais no ensino?
8. Conhecer as concepções de supervisão do(a) Diretor(a).	8. Certamente tem ouvido falar nas questões relacionadas com a supervisão pedagógica. Qual é o entendimento que tem sobre esta área? É habitual na sua escola falar-se em supervisão pedagógica?
9. Saber que termos o (a) Diretor(a) associa ao conceito de supervisão pedagógica.	9. Se tivesse de associar hierarquicamente três palavras ao termo supervisão pedagógica, quais seriam?
10. Perceber que práticas de supervisão pedagógica se desenvolvem no Agrupamento.	10. No Agrupamento de Escolas que dirige existe supervisão pedagógica? Se existe, por quem é feita? Encontra-se satisfeito(a) com o processo de supervisão pedagógica desenvolvido?
11. Caracterizar a importância que o (a) Diretor(a) atribui à supervisão pedagógica.	11. Na sua opinião, a supervisão pedagógica traz benefícios? Se os traz, quais são?
12. Identificar possíveis constrangimentos à prática da supervisão pedagógica.	12. Por outro lado, pensa existirem constrangimentos à supervisão pedagógica? Se existem, refira alguns.
13. Verificar se na perspetiva do (a) Diretor(a) existe receptividade à supervisão.	13. Acha que o ambiente que se vive nas escolas é recetivo à supervisão pedagógica?

14. Percecionar que tipo de supervisão defende o (a) Diretor(a).	14. Num contexto de condições ideais, como acha que a supervisão pedagógica deveria ser realizada e por quem?
15. Saber se existem práticas colaborativas no Agrupamento de Escolas que o (a) Diretor(a) dirige.	15. Considera existir trabalho colaborativo no Agrupamento de Escolas que dirige? Se existe, como é desenvolvido?
16. Caracterizar a importância que o (a) Diretor(a) atribui ao trabalho colaborativo.	16. Na sua opinião o trabalho colaborativo é importante? Justifique a sua resposta.
17. Permitir que o(a) Diretor(a) acrescente informação ao tema abordado.	17. Existe algum aspeto que gostasse de referir sobre o que foi abordado?
18. Referir o (a) Diretor(a) a importância do seu contributo para a realização do estudo.	18. O seu contributo nesta entrevista permitir-me-á compreender as suas perceções de supervisão, bem como, as práticas de supervisão pedagógica desenvolvidas no Agrupamento de Escolas que dirige. O seu contributo será valioso para a realização do meu estudo, pelo que agradeço novamente a sua colaboração.



**(Anexo 3) GUIÃO DE ENTREVISTA AOS COORDENADORES DE DEPARTAMENTO**

Objetivos específicos	Informação/Formulação de questões
1.Solicitar autorização para se proceder à gravação da entrevista em registo áudio.	1.Inicio solicitando autorização para que esta entrevista seja audiogravada. Autoriza a gravação desta entrevista?
2.Informar o(a) entrevistado(a), dos objetivos da entrevista.	2.Frequento o Curso de Mestrado em Educação, Especialidade Supervisão Pedagógica, na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. Estou a realizar uma investigação que tem por objetivo compreender as perceções e as práticas de supervisão pedagógica. Esta entrevista será um instrumento de recolha de dados que possibilitará analisar as suas perceções de supervisão pedagógica, assim como, as práticas supervisoras desenvolvidas no Agrupamento de Escolas onde exerce funções.
3.Garantir a confidencialidade.	3.Esta entrevista é confidencial, garantindo-se o anonimato no momento da divulgação dos dados. O registo magnético desta entrevista será destruído, após se ter procedido à sua transcrição. Desde já agradeço a sua disponibilidade e o seu contributo.
4.Conhecer o percurso profissional do(a) entrevistado(a).	4.Fale-nos um pouco sobre o seu percurso profissional. Mencione os anos de serviço que possui e as suas habilitações profissionais.
5.Conhecer as motivações para o exercício da função de docente.	5.O que o(a) motivou a ser professor(a)?
6.Percecionar os principais objetivos do(a) professor(a) / do(a) Coordenador (a) de Departamento	6.Enquanto professor(a) e Coordenador (a) de Departamento o que o (a) preocupa mais no ensino?

<p>7. Conhecer as concepções de supervisão do(a) Coordenador (a) de Departamento.</p> <p>8. Saber que termos o(a) Coordenador (a) de Departamento associa ao conceito de supervisão pedagógica.</p> <p>9. Perceber que práticas de supervisão pedagógica se desenvolvem no Agrupamento.</p> <p>10. Caracterizar a importância que o(a) Coordenador (a) de Departamento atribui à supervisão pedagógica.</p> <p>11. Identificar possíveis constrangimentos à prática da supervisão pedagógica.</p> <p>12. Verificar se na perspetiva do(a) Coordenador (a) de Departamento existe receptividade à supervisão.</p> <p>13. Percecionar que tipo de supervisão defende do(a) Coordenador (a) de Departamento.</p>	<p>7. Certamente tem ouvido falar nas questões relacionadas com a supervisão pedagógica. Qual é o entendimento que tem sobre esta área? É habitual na sua escola falar-se em supervisão pedagógica?</p> <p>8. Se tivesse de associar hierarquicamente três palavras ao termo supervisão pedagógica, quais seriam?</p> <p>9. No Agrupamento de Escolas no qual exerce funções é efetuada supervisão pedagógica? Se existe, por quem é feita? Encontra-se satisfeito(a) com o processo de supervisão pedagógica desenvolvido?</p> <p>10. Na sua opinião, a supervisão pedagógica traz benefícios? Se os traz, quais são?</p> <p>11. Por outro lado, pensa existirem constrangimentos à supervisão pedagógica? Se existem, refira alguns.</p> <p>12. Acha que o ambiente que se vive nas escolas é receptivo à supervisão pedagógica?</p> <p>13. Num contexto de condições ideais, como acha que a supervisão pedagógica deveria ser realizada e por quem?</p>
---	---



<p>14.Saber se existem práticas colaborativas no Agrupamento de Escolas onde o(a) Coordenador(a) de Departamento exerce funções.</p> <p>15. Caracterizar a importância que o(a) Coordenador (a) de Departamento atribui ao trabalho colaborativo.</p> <p>16.Permitir que o(a) Coordenador (a) de Departamento acrescente informação ao tema abordado.</p> <p>17.Referir ao (à) Coordenador(a) de Departamento a importância do seu contributo para a realização do estudo.</p>	<p>14.Considera existir trabalho colaborativo no seu Departamento? Se existe, como é desenvolvido?</p> <p>15.Na sua opinião o trabalho colaborativo é importante? Justifique a sua resposta.</p> <p>16.Existe algum aspeto que gostasse de referir sobre o que foi abordado?</p> <p>17.O seu contributo nesta entrevista permitir-me-á compreender as suas perceções de supervisão, bem como, as práticas de supervisão pedagógica desenvolvidas no Agrupamento de Escolas no qual exerce funções. O seu contributo será valioso para a realização do meu estudo, pelo que agradeço novamente a sua colaboração.</p>
--	--



**(Anexo 4) GUIÃO DE ENTREVISTA INICIAL À PROFESSORA TITULAR DE TURMA**

Objetivos específicos	Informação/Formulação de questões
1.Solicitar autorização para se proceder à gravação da entrevista em registo áudio.	1.Início solicitando autorização para que esta entrevista seja audiogravada. Autoriza a gravação desta entrevista?
2.Informar o(a) entrevistado(a), dos objetivos da entrevista.	2.Frequento o Curso de Mestrado em Educação, Especialidade Supervisão Pedagógica, na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. Estou a realizar uma investigação que tem por objetivo compreender as perceções e as práticas de supervisão pedagógica. Esta entrevista será um instrumento de recolha de dados que possibilitará analisar as suas perceções de supervisão pedagógica, assim como, as práticas supervisoras desenvolvidas no Agrupamento de Escolas onde exerce funções.
3.Garantir a confidencialidade.	3.Esta entrevista é confidencial, garantindo-se o anonimato no momento da divulgação dos dados. O registo magnético desta entrevista será destruído, após se ter procedido à sua transcrição. Desde já agradeço a sua disponibilidade e o seu contributo.
4.Conhecer o percurso profissional do(a) entrevistado(a).	4.Fale-nos um pouco sobre o seu percurso profissional. Mencione os anos de serviço que possui e as suas habilitações profissionais.
5.Conhecer as motivações para o exercício da função de docente.	5.O que o(a) motivou a ser professor(a)?
6.Percecionar os principais objetivos do (a) professor(a).	6.Enquanto professor(a), o que o (a) preocupa mais no ensino?

7. Conhecer as concepções de supervisão do(a) professor(a).	7. Certamente tem ouvido falar nas questões relacionadas com a supervisão pedagógica. Qual é o entendimento que tem sobre esta área? É habitual na sua escola falar-se em supervisão pedagógica?
8. Saber que termos o (a) professor(a) associa ao conceito de supervisão pedagógica.	8. Se tivesse de associar hierarquicamente três palavras ao termo supervisão pedagógica, quais seriam?
9. Perceber que práticas de supervisão pedagógica se desenvolvem no Agrupamento.	9. No Agrupamento de Escolas no qual exerce funções é efetuada supervisão pedagógica? Se existe, por quem é feita? Encontra-se satisfeito(a) com o processo de supervisão pedagógica desenvolvido?
10. Caracterizar a importância que o (a) professor(a) atribui à supervisão pedagógica.	10. Na sua opinião, a supervisão pedagógica traz benefícios? Se os traz, quais são?
11. Identificar possíveis constrangimentos à prática da supervisão pedagógica.	11. Por outro lado, pensa existirem constrangimentos à supervisão pedagógica? Se existem, refira alguns.
12. Verificar se na perspetiva do (a) professor(a) existe receptividade à supervisão.	12. Acha que o ambiente que se vive nas escolas é recetivo à supervisão pedagógica?
13. Percecionar que tipo de supervisão defende o (a) professor(a).	13. Num contexto de condições ideais, como acha que a supervisão pedagógica deveria ser realizada e por quem?
14. Saber se existem práticas colaborativas no Agrupamento	14. Considera existir trabalho colaborativo no seu Departamento? Se existe, como é desenvolvido?

<p>de Escolas onde o(a) professor(a) exerce funções.</p> <p>15.Caracterizar a importância que o (a) professor(a) atribui ao trabalho colaborativo.</p> <p>16.Permitir que o(a) professor(a) acrescente informação ao tema abordado.</p> <p>17.Referir ao (à) professor(a) a importância do seu contributo para a realização do estudo.</p>	<p>15.Na sua opinião o trabalho colaborativo é importante? Justifique a sua resposta.</p> <p>16.Existe algum aspeto que gostasse de referir sobre o que foi abordado?</p> <p>17.O seu contributo nesta entrevista permitir-me-á compreender as suas perceções de supervisão, bem como, as práticas de supervisão pedagógica desenvolvidas no Agrupamento de Escolas no qual exerce funções. O seu contributo será valioso para a realização do meu estudo, pelo que agradeço novamente a sua colaboração.</p>
--	---



**(Anexo 5) GUIÃO DE ENTREVISTA FINAL À PROFESSORA TITULAR DE TURMA**

Objetivos específicos	Informação/Formulação de questões
1.Solicitar autorização para se proceder à gravação da entrevista em registo áudio.	1.Inicio solicitando autorização para que esta entrevista seja audiogravada. Autoriza a gravação desta entrevista?
2.Informar o(a) entrevistado(a), dos objetivos da entrevista.	2.Frequento o Curso de Mestrado em Educação, Especialidade Supervisão Pedagógica, na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. Estou a realizar uma investigação que tem por objetivo compreender as perceções e as práticas de supervisão pedagógica. Esta entrevista será um instrumento de recolha de dados que possibilitará analisar as suas perceções de supervisão pedagógica.
3.Garantir a confidencialidade.	3.Esta entrevista é confidencial, garantindo-se o anonimato no momento da divulgação dos dados. O registo magnético desta entrevista será destruído, após se ter procedido à sua transcrição. Desde já agradeço a sua disponibilidade e o seu contributo.
4.Conhecer as conceções de supervisão pedagógica do(a) professor(a).	4.Relativamente às conceções de Supervisão Pedagógica, qual é na sua opinião, o significado de Supervisão Pedagógica?
5.Caracterizar a importância que o (a) professor(a) atribui à supervisão pedagógica.	5.Na sua opinião, com que intuito é que a Supervisão Pedagógica deve ser efetuada, quais os seus objetivos? 5.1.Associe hierarquicamente três palavras ao termo supervisão pedagógica. 5.2.Na sua perspetiva, a supervisão pedagógica traz benefícios? Se os traz, quais são?

6. Identificar possíveis constrangimentos à prática da supervisão pedagógica.	6. Por outro lado, pensa existirem constrangimentos à supervisão pedagógica? Se existem, refira alguns.
7. Aferir a opinião do(a) professor(a) sobre o processo supervisivo desenvolvido.	7. Há pouco tempo, gentilmente aceitou participar num processo supervisivo. Que avaliação faz desse processo supervisivo? Seria uma experiência a repetir? 7.1. Existiram constrangimentos no decurso desse processo supervisivo? Caso tenham existido, por favor mencione-os. 7.2. Por outro lado, pensa terem existido alguns aspetos positivos? Em caso afirmativo, por favor enuncie alguns desses aspetos. 7.3. Na sua perspetiva, o processo supervisivo realizado foi benéfico? Justifique por favor, a sua resposta. 7.4. O processo de supervisão desenvolvido refletiu-se de algum modo no seu trabalho e na sua turma?
8. Solicitar sugestões para implementar futuramente a supervisão pedagógica.	8. Que sugestões daria para se implementar futuramente a supervisão pedagógica nas escolas?
9. Permitir que o(a) professor(a) acrescente informação ao tema abordado.	9. Existe algum aspeto que gostasse de referir sobre o que foi abordado?
10. Referir ao (à) professor(a) a importância do seu contributo para a realização do estudo.	10. O seu contributo nesta entrevista permitir-me-á compreender as suas perceções de supervisão. O seu contributo será valioso para a realização do meu estudo, pelo que agradeço novamente a sua colaboração.



## Código de transcrição

PE – Professora Entrevistadora

DT1 – Diretor Entrevistado

(...) – Breve pausa

PE – Início solicitando autorização para que esta entrevista seja audiogravada. Autoriza a gravação desta entrevista?

DT1 – Sim.

PE – Frequento o Curso de Mestrado em Educação, Especialidade Supervisão Pedagógica, na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. Estou a realizar uma investigação que tem por objetivo compreender as perceções e as práticas de Supervisão Pedagógica. Esta entrevista será um instrumento de recolha de dados que possibilitará analisar as suas perceções de Supervisão Pedagógica, assim como, as práticas supervisoras desenvolvidas no Agrupamento de Escolas que dirige.

Esta entrevista é confidencial, garantindo-se o anonimato no momento da divulgação dos dados. O registo magnético desta entrevista será destruído, após se ter procedido à sua transcrição. Desde já agradeço a sua disponibilidade e o seu contributo.

PE – Fale-nos um pouco sobre o seu percurso profissional. Mencione os anos de serviço que possui e as suas habilitações profissionais.

DT1 – Anos de serviço, aproximadamente (...) comecei a trabalhar em noventa e um, portanto, vinte e quatro anos de serviço mais ao menos. Nesses vinte e quatro anos comecei por trabalhar no Segundo Ciclo em Português Inglês. Depois fui trabalhar para a Escola Superior de Educação, a orientar os estágios e dar licenciatura na Literatura Infantil e depois em dois mil e três voltei ao ensino básico e concretamente para esta escola, este Agrupamento. Em dois mil e sete, entrei para a Direção do Agrupamento, na altura não era Direção era os Conselhos Executivos, como vice-presidente do Conselho Executivo, depois, quando entraram as Direções, para adjunta do diretor, depois para subdiretora. Depois com a agregação, voltei a sair da Direção, voltei só à parte de lecionar e (...) estou a alguns meses, não chega a um ano, tomei posse em agosto como diretora do Agrupamento de Escola. Em termos de habilitações tinha a licenciatura em ensino, depois fiz o mestrado em Supervisão Pedagógica, ensino de Português na Universidade do Minho. Posteriormente, fiz uma especialização em Administração Escolar no Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa. Portanto, neste momento, é mais

ao menos o que tenho. Em termos de experiência lecionei ao Segundo Ciclo, orientei estágios também quer na Escola Superior enquanto supervisora quer também nas escolas do ensino básico.

PE – Há quanto tempo é Diretora deste Agrupamento?

DT1 – Há poucos meses, desde o mês de agosto.

PE – O que a motivou a candidatar-se ao cargo de Diretora?

DT1 – Eh (...) uma experiência diferente, eu já tinha experiência de direção do Agrupamento. Na altura era constituído por cinco escolas com a agregação passou a ser constituído por dezasseis escolas. E eu (...) gosto de desafios. É mais um desafio, eu tinha experiência de direção, não como diretora (...) mas resolvi candidatar-me, resolvi passar para o outro lado.

PE – Enquanto Diretora, o que a preocupa mais no ensino?

DT1 – Neste momento nós somos um Agrupamento TEIP, portanto um Agrupamento que é um Território de Intervenção Prioritária e é um Agrupamento que tem diferentes diversidades, porque é um Agrupamento grande. Os problemas se calhar, não são os mesmos ou as preocupações acabam por não ser as mesmas. Por um lado, temos a questão do abandono e da indisciplina que neste momento é um dos problemas com que nós temos que trabalhar. Também temos as comunidades de etnia (...) por outro lado, temos outras escolas em que se calhar o nosso nível de preocupação é com o sucesso, mas também pode ser com os bons alunos que nós temos. Portanto, já trabalhamos com uma outra realidade. Aliás, o nosso Plano de Melhoria do TEIP nalgumas ações tem precisamente essas duas realidades. Tem ações para os alunos com mais dificuldades, tem ações para o abandono, logicamente, mas de pois, também tem ações para os bons alunos, o que é que nós podemos trabalhar com os bons alunos ou de que forma podemos trabalhar com os bons alunos. Portanto, uma das questões anda sempre à volta da parte pedagógica. Nós como escola, temos uma função, essa função é educar e é qualificar, portanto, temos que estar preocupados com os resultados, resultados em sentido amplo. Não só quem passa ou quem reprova, mas também, quem abandona, quem tem de procurar outra oferta formativa. Portanto, é uma vertente muito mais alargada, do que propriamente se o aluno passou ou reprovou.

PE – Certamente tem ouvido falar nas questões relacionadas com a Supervisão Pedagógica. Qual é o entendimento que tem sobre esta área? É habitual na sua escola falar-se em Supervisão Pedagógica?

DT1 – Nesta escola, sim. Esta escola, o Agrupamento tem alguma tradição em receber estágios. Estágios quer da Escola Superior de Educação, quer da Universidade do Minho. Portanto em termos de formação inicial, a escola tem colaborado a esse nível. E por exemplo em diferentes níveis de ensino, desde o Pré-Escolar até ao Terceiro Ciclo. Portanto, temos estágios no Pré-Escolar, no Primeiro Ciclo, no Segundo Ciclo a nível da Cidadania. Em termos de projetos a escola tem colaborado a esse nível. Portanto, por um lado temos a questão da Supervisão Pedagógica com esses alunos que estão a acabar a sua formação, não é? Com os estagiários. Por outro lado, temos as questões de supervisão interpares que é um dos aspetos que nós também estamos a trabalhar e que também está no Plano Plurianual de Melhoria que é o fomentar supervisão interpares, até como uma forma também de melhorar os resultados e também de reduzir a indisciplina e de fazer um trabalho diferente. Essa Supervisão Pedagógica é uma supervisão em termos de acompanhamento. O nosso objetivo não é avaliar, nós não estamos numa sala para avaliar um colega. Nós estamos numa sala para trabalhar com o colega. Para trabalhar colaborativamente, desde a fase de preparação da aula, até depois à fase de implementação, de discussão, de análise, de dar outras sugestões. Portanto, aí nesse sentido amplo de supervisão. Portanto (...) enquanto que com os estagiários, nós temos essa perceção, mas depois temos de avaliar ou propor, aqui o objetivo não é nunca a avaliação, mas é mais a partilha e o trabalho colaborativo.

PE – Se tivesse de associar hierarquicamente três palavras ao termo Supervisão Pedagógica, quais seriam?

DT1 – A primeira (...) monitorização. Eh (...) a segunda (...) partilha e (...) a terceira a colaboração.

PE – No Agrupamento de Escolas que dirige existe Supervisão Pedagógica? Se existe, por quem é feita? Encontra-se satisfeita com o processo de Supervisão Pedagógica desenvolvido?

DT1 – Não estou satisfeita com o processo superviso (...) quero mais! Não é que ele não exista, pois existe, mas acho que existe numa forma ainda um bocado rudimentar, portanto, para tentar que esse processo superviso seja assumido, numa primeira instância pelo Coordenador de Departamento que é quem em termos legais tem que fazer esse acompanhamento ou está previsto que faça esse acompanhamento. Portanto, isto numa primeira fase. Depois, numa segunda fase, pretendemos alargar aos outros docentes (...)

ou seja, não é necessário que a Supervisão Pedagógica seja só feita em termos hierárquicos. Porque se começarmos a dizer que é o Coordenador de Departamento, com os outros professores parece que estamos a estabelecer uma hierarquia, portanto, numa primeira fase sim, até porque voltamos à questão de sermos um Agrupamento recente e o próprio Coordenador é uma forma de conhecer melhor os colegas e conhecer melhor a realidade das outras escolas. Eh (...) mas depois, numa segunda fase, pretendemos que seja um trabalho mais entre os diversos professores e depois, também, entre diferentes níveis, pode haver mais trabalhos a nível de planificação, de programação. Queremos ver se conseguimos implementar também os dossiers digitais, portanto, criar um conjunto de recursos também partilhados e feitos por todos. Portanto, de todo, não estou satisfeita, porque quero mais!

PE – Na sua opinião, a Supervisão Pedagógica traz benefícios? Se os traz quais são?

DT1 – Na minha perspetiva traz benefícios. Eh (...) essencialmente porque é assim (...) obriga-me a pensar a outras vozes. Uma coisa é aquilo que eu penso sozinha, a perceção que eu tenho da minha aula, do meu trabalho, daquilo que eu faço com os meus alunos e outra coisa, é a perceção que os meus colegas têm daquilo que eu faço e o contributo que eles podem trazer para que eu consiga melhorar aquilo que eu já faço. Eh (...) E ao mesmo tempo, para nos ajudar a aferir muitas vezes critérios de avaliação. Eu não posso trabalhar sozinha, com uma turma e avaliá-la segundo os meus padrões, embora haja critérios gerais de Agrupamento, mas depois é um bocadinho a forma como eu vou implementar aqueles critérios. Se eu não pensar juntamente com os outros colegas, eu arrisco-me a não conseguir também essa implementação. Eu acho que os outros trazem também sempre uma visão diferente. É assim, nós no Agrupamento temos em todas as aulas de Português e de Matemática, temos as coadjuvações implementadas o que quer dizer que (...) aliás, em todas as disciplinas, todas as turmas têm noventa minutos com coadjuvação, isso já obriga a que os colegas estejam habituados a trabalhar com dois professores na sala de aula. Portanto, o estar ali alguém, já não é propriamente novidade (...) já não é nada que incomode. E nós temos isso implementado no Primeiro Ciclo com os Apoios Educativos em que estão dentro da sala de aula. Temos no segundo Ciclo, Terceiro Ciclo (...) portanto, essa ideia de um professor dentro da sala de aula já se vai esbatendo. Português e Matemática, eles estão habituados, são dois, nalgumas aulas são dois (...) já se cria esse espaço de poder conversar (...) já se cria o espaço de poder dizer, “- Olha se calhar aqui não ia tanto assim ou faria doutra forma.” Há uma reflexão conjunta (...) mas que ainda está ali muito no início. Ainda está de uma forma pouco sistematizada, está mais na perspetiva só de ajudar o aluno, ainda não está na perspetiva de pensar na prática e é preciso essa outra visão, é preciso o contributo do outro. Nenhum de nós sabe tudo,

nenhum de nós pode achar que (...) que dentro duma sala de aula somos um espetáculo tudo aquilo que eu faço é o que está correto ou está mais certo e se calhar, a estratégia que eu tenho com uma turma e que de facto até está certa e está correta, não vai resultar na outra turma e eu preciso da outra pessoa que me traz esse contributo diferente e mais interessante.

PE – Por outro lado, pensa existirem constrangimentos à Supervisão Pedagógica? Se existem, refira alguns.

DT1 – Claro que existem. Primeira questão é os séculos de tradição que dentro da minha sala de aula quem manda sou eu (...) quem manda sou eu, e eu é que sei, e aqui ninguém interfere. E se há colegas, se há professores, que têm abertura para discutir, há outros que não têm. Há outros que ainda estão muito fechados ao seu espaço e esse espírito de colaboração também não existe ou de partilha, também não existe. Mas isso se nós quisermos colocar o constrangimento só a apensar no nível do professor, porque se quisermos alargar, há os constrangimentos a nível de horários. Por exemplo, uma coisa que também me assustaria era se os meus colegas dissessem que agora querem Supervisão Pedagógica em todas as turmas (...) eu começava já a pensar como ia fazer horários para o ano, porque de cada vez, as nossas manchas horárias são mais carregadas. Os professores têm o tempo todo letivo mais as horas não letivas que são para apoios, que são para coadjuvações, que são para mil e uma tarefas, e depois, não sobra tempo para fazer estas práticas de supervisão. Não sobra tempo para criarmos espaço livres conjuntos de trabalho, isso é um constrangimento. Se eu não tenho tempo para reunir, se eu não tenho tempo para estar com os outros, eu também não posso falar, não posso criar nada em conjunto e esse também é de facto um constrangimento muito grande, porque as pessoas estão de cada vez mais sobrecarregadas, com mais tarefas marcadas e os tempos são de cada vez menores.

PE – Acha que o ambiente que se vive nas escolas é recetivo à Supervisão Pedagógica?

DT1 – Tem dias (...) tem dias (...) mas é assim (...) eu não acho que haja um ambiente (...) pessoalmente, tendo estado na direção uns anos, acho que já estive pior, acho que os professores já estiveram mais desmotivados. Agora, acho que estão assim, um bocadinho mais expectantes. Alguns sim continuam motivados, como em todas as profissões temos sempre pessoas que nunca perdem a motivação, de forma alguma. Outros são um bocado mais descrentes, mas acho que já estivemos pior. O que é que eu acho é que estão mais cansados, ou seja, voltamos ao mesmo, estão cansados porque estão mais sobrecarregados e cada vez, são mais coisas para fazer. Portanto, acho que não é tanto a motivação que se calhar, perturba esse processo, mas é mais um cansaço

na sobrecarga (...) falta de tempo, falta de condições. Se calhar, se tivessem o tempo e se tivessem as condições, se calhar, teriam uma motivação maior.

PE – Num contexto de condições ideais, como acha que a Supervisão Pedagógica deveria de ser realizada e por quem?

DT1 – Por quem? Eu acho que a Supervisão Pedagógica (...) se tem aquela vertente hierárquica em que está o Coordenador, que eu não tenho nada contra que o Coordenador faça supervisão dos seus pares, até tendo em atenção que será uma pessoa à partida, com mais experiência, com mais formação, portanto, não tenho nada contra isso. No entanto, acho que também funciona muito bem, muitas vezes, entre os pares sem passar pelo Coordenador. Portanto, não acho que seja obrigatório que tenha de ser o Coordenador, até porque a realidade atual é que nós temos Departamentos de cinquenta professores, portanto, num Departamento com cinquenta professores, seria impensável o Coordenador conseguir fazer a Supervisão Pedagógica de todos os seus professores. Portanto, acho que deve estar também descentralizada. Por exemplo, se se pensa no Primeiro Ciclo, se calhar, pode funcionar muito bem a nível de uma escola e depois, tentar alargar, mas primeiro começar por fazer a Supervisão Pedagógica dentro da própria escola. E depois, pode-me dizer assim: - Mas era importante a partilha entre as diferentes escolas (...) e é! O problema é se eu tenho uma escola num sítio, e tenho a outra noutra sítio, e tenho outra não sei onde, quer dizer (...) as coisas começam a ser muito complicadas e o horário, a mancha horária é para todos igual no Primeiro Ciclo. Portanto, não é propriamente fácil. Às vezes, acaba por ser mais fácil se eu começar pela escola. O que eu acho é que precisam de um tempo comum marcado no horário de reuniões. Além desse tempo comum em que semanalmente as pessoas se podem reunir, podem discutir, podem traçar (...) se calhar, precisam de numa primeira fase, começar por tentar conhecer, tentar ver o que é isto. Tentar partilhar se calhar, não tão preocupados com o que é que nós estamos a procurar trabalhar, mas se calhar, mais numa forma de descobrir quais são os próprios problemas que acham que são aqueles que estão a interessar mais e depois, a partir daí, se calhar, fazer um bocadinho, tentar fazer uma ligação a uma investigação ação. Então agora vamo-nos sentar “Qual é o problema desta turma? Qual é o problema destas turmas ou desta escola? Que projeto é que nós podemos tentar delinear aqui, trabalhar em conjunto em contexto de sala de aula? Isso são coisas que requerem tempo. Se calhar numa primeira fase, tentarmos ver as aulas um do outro. Vamos tentar conversar, estabelecer objetivos, vamos ver de que forma, mas aos bocadinhos. Portanto, essa é a primeira fase, e depois, posteriormente, quando conseguirmos que isso seja mais ao menos natural (...) então aí tentar avançar com um plano digamos mais arrojado.

PE – Considera existir trabalho colaborativo no Agrupamento de Escolas que dirige? Se existe, como é desenvolvido?

DT1 – Considero que existe, se calhar mais nuns grupos ou mais nuns Departamentos do que noutros. Tenho desde Departamentos ou grupos em que sei que todo o material que é analisado é levado ao Pedagógico, é trabalhado em conjunto ou em grupos de trabalho. Outros em que se calhar isso já não resulta tão bem. Muitas vezes nem tem a ver com a dimensão do próprio Departamento. O facto de sermos uma agregação recente (...) é assim, quando nós falamos aqui em professores, falamos em cerca de duzentos e tal, professores. Portanto, não estamos a falar de uma escola só, estamos a falar de muitos e sendo uma agregação recente, digamos que em setembro se calhar, a maior parte dos professores não se conheciam uns aos outros. Portanto, ponto número um, as pessoas não se conhecem, as pessoas não trabalhavam em conjunto (...) tão simples quanto isso. Portanto o que vamos fazer, vamos tentar fazer com que as pessoas se conheçam. O trabalho está a ser feito e as pessoas estão a participar, estão a colaborar e aqui entra também uma dinâmica nova que é o trabalhar na Nuvem, o trabalhar nas Drives, o material é colocado lá e as pessoas vão contribuindo e vão fazendo, porque de facto, não têm a oportunidade de se reunirem tantas vezes. Mas acho que sim, que o trabalho colaborativo está a existir e está a dar frutos. Agora se me disser a cem por cento? Não! Claro! Como em todos os lados, há sempre pessoas que têm sempre mais reservas, mais dificuldades. Há grupos que conseguem fazer melhor, há grupos que conseguem fazer pior, mas estamos a trabalhar.

PE – Na sua opinião o trabalho colaborativo é importante? Justifique a sua resposta.

DT1 – O trabalho colaborativo é fundamental. É fundamental existir a troca de experiências e partilha de conhecimentos. O trabalho colaborativo enriquece os professores e melhora as suas práticas (...) logo, tudo isto se repercutirá no processo de ensino-aprendizagem.

PE – Existe algum aspeto que gostasse de referir sobre o que foi abordado?

DT1 – Sobre estes contextos, sobre o que foi dito. O que é que eu acho (...) acho que devia de haver uma colaboração maior das instituições de ensino superior. Deveriam de criar programas de supervisão nas próprias escolas, mas programas mais sustentados, ou seja, tudo isto que eu estou a dizer, vamos construindo sem ter formação. Não estou a falar no meu caso, que até tenho alguma e tenho colegas, até tenho bastantes colegas no Agrupamento, com formação em Supervisão Pedagógica, bastantes (...) e for a ver pelos grupos, se calhar, tenho em todos os Departamentos, professores com formação em Supervisão Pedagógica. Os que não têm Supervisão Pedagógica, têm Metodologia, portanto a esse nível temos bastantes professores com formação de outro nível, que não

seja o base. Mas acho que as instituições de ensino superior, neste caso, as que estão mais próximas, podiam tentar, junto com as escolas, eu não digo que elas tivessem de fazer o mapa e dar às escolas, mas podiam tentar com as escolas, estabelecer que programa de supervisão nós podemos fazer, de que forma é que podemos começar, que apoio é que essas instituições podem dar também, porque aqui como em tudo, continuamos a trabalhar uns aqui e os outros do outro lado. Eu quando preciso de alguma coisa vou bater à porta, eu não estou a dizer que é só a instituição de ensino superior que deve bater à porta, nós também vamos bater à porta do outro lado, mas é sempre tudo feito, assim de uma forma muito pontual, e sem ser num programa que eu acho que deveria de ser mais estruturado, e no fundo ganhávamos todos. Ganhávamos nós que tínhamos apoio para saber muitas vezes como é que vamos implementar ou de que forma nós podemos implementar, que caminhos é que entretanto estão traçados e que podem dar frutos e se calhar, ganhavam as próprias instituições que levavam todo esse conhecimento que nós temos da realidade, e como é que as coisas vão funcionando ou não vão funcionando para a própria instituição que depois também podia dar mais-valias para estes cursos, quer de mestrado quer de doutoramento, que depois são orientados. Portanto, o que eu acho é que falta (...) falta uma articulação entre o ensino superior e os Agrupamentos.

PE – O seu contributo nesta entrevista permitir-me-á compreender as suas perceções de Supervisão Pedagógica, bem como, as práticas de Supervisão Pedagógica desenvolvidas no Agrupamento de Escolas que dirige. O seu contributo será valioso para a realização do meu estudo, pelo que agradeço novamente a sua colaboração.



## Transcrição integral da entrevista ao Diretor

### Código de transcrição

PE – Professora Entrevistadora

DT2 – Diretor Entrevistado

(...) – Breve pausa

PE – Início solicitando autorização para que esta entrevista seja audiogravada. Autoriza a gravação desta entrevista?

DT2 – Sim.

PE – Frequento o Curso de Mestrado em Educação, Especialidade Supervisão Pedagógica, na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. Estou a realizar uma investigação que tem por objetivo compreender as perceções e as práticas de Supervisão Pedagógica. Esta entrevista será um instrumento de recolha de dados que possibilitará analisar as suas perceções de Supervisão Pedagógica, assim como, as práticas de supervisão desenvolvidas no Agrupamento de Escolas que dirige.

Esta entrevista é confidencial, garantindo-se o anonimato no momento da divulgação dos dados. O registo magnético desta entrevista será destruído, após se ter procedido à sua transcrição. Desde já agradeço a sua disponibilidade e o seu contributo.

PE – Fale-nos um pouco sobre o seu percurso profissional. Mencione os anos de serviço que possui e as suas habilitações profissionais.

DT2 – Eh (...) portanto, tenho trinta e dois anos de serviço. Pertenço ao grupo quinhentos e trinta, Educação Tecnológica. Tenho neste momento, em termos de habilitações, licenciatura em Engenharia Eletrotécnica, tenho a licenciatura em Animação Sociocultural, tenho a licenciatura em Educação Tecnológica. Tenho o curso de Ciências da Educação e a licenciatura em canto do Conservatório de Música do Porto. A minha experiência de gestão confina-se a duas instalações de escola, é esta CAP e uma outra anterior da qual fiz parte também.

PE – Há quanto tempo é Diretor deste Agrupamento?

DT2 – Estou (...) vai fazer agora um ano, no dia vinte e cinco de junho.

PE – O que a motivou a candidatar-se ao cargo de Diretor?

DT2 – Eh (...) o que me motivou foi a requisição do Senhor Ministro, direta. Portanto, não é um cargo de motivação, enquanto os outros foram. Este foi por desígnio e por desafio.

PE – Enquanto Diretor, o que a preocupa mais no ensino?

DT2 – Enquanto professor, (...) enquanto diretor o que me preocupa no ensino é a qualidade dele e a colocação em termos práticos daquilo que pode levar a uma mais-valia nas aprendizagens. Enquanto diretor, fazer com que a criatividade e originalidade da minha missão possa servir como catapulta de maior qualidade no próprio Agrupamento.

PE – Certamente tem ouvido falar nas questões relacionadas com a Supervisão Pedagógica. Qual é o entendimento que tem sobre esta área? É habitual na sua escola falar-se em Supervisão Pedagógica?

DT2 – Não é. Não é habitual ouvir-se falar. Portanto, só estou aqui há um ano e não, portanto, não tenho naturalmente esse tempo para colocar isso. Em relação à Supervisão Pedagógica eu acho que é importante existir, embora o fizesse noutros moldes, porque é preciso entender que hierarquicamente neste momento os professores, (...) ou melhor, (...) a hierarquia que existe entre os professores não existe a partir do momento em que somos pares pedagógicos.

PE – Se tivesse de associar hierarquicamente três palavras ao termo Supervisão Pedagógica, quais seriam?

DT2 – Rigor, qualidade e exequibilidade.

PE – No Agrupamento de Escolas que dirige existe Supervisão Pedagógica? Se existe, por quem é feita? Encontra-se satisfeito(a) com o processo de Supervisão Pedagógica desenvolvido?

DT2 – Não está a ser realizada Supervisão Pedagógica.

PE – Na sua opinião, a Supervisão Pedagógica traz benefícios? Se os traz quais são?

DT2 – Depende como se fizer (...) se ela for feita com aqueles três parâmetros que eu indiquei, penso que traz mais-valias, nomeadamente, partilha de experiências e de conhecimentos.

PE – Por outro lado, pensa existirem constrangimentos à Supervisão pedagógica? Se existem, refira alguns.

DT2 – Sim, existem. Muitas vezes é feita de uma maneira democrática e não por merecimento (...) há ainda a questão dos tempos, da carga horária.

PE – Acha que o ambiente que se vive nas escolas é recetivo à Supervisão Pedagógica?

DT2 – Não, porque não há cultura hierárquica na escola.

PE – Num contexto de condições ideais, como acha que a Supervisão Pedagógica deveria de ser realizada e por quem?

DT2 – Das duas maneiras que inicialmente estão previstas, quer o fator interno ou o fator externo, desde que tenha experiência (...) e a questão de objetivos claros. Os professores também deveriam colocar as expetativas, os objetivos, no início de cada ano, porque cada ano é sempre o início de uma nova aventura e depois, aí sim, perante aquilo que o professor se propõe a fazer, a partir daí então, avaliar, inquirir o professor sobre a realização daquilo que está a fazer. Avaliar sem o professor ter dito o que ia fazer no início do ano, nós não temos ponto de referência e a Supervisão Pedagógica passa por aí (...) passa pela criação de expetativas e objetivos, e depois, no fim, ir monitorizando ao longo do ano, para não se afastar dessas premissas.

PE – Considera existir trabalho colaborativo no Agrupamento de Escolas que dirige? Se existe, como é desenvolvido?

DT2 – O trabalho colaborativo não é de todo feito neste Agrupamento, mas estamos a falar de um Agrupamento que tem condicionantes muito graves e, por isso, nós fomos ou eu fui designado pelo Senhor Ministro para vir para aqui. Isto porque temos problemas muito graves para resolver. No entanto, penso que, pelo perfil que os professores apresentam aqui, por aquilo que me dá a entender, não havendo estes problemas, ter-se-ia de criar o espírito colaborativo, porque, ainda assim, as pessoas não têm esse espírito aqui.

PE – Na sua opinião o trabalho colaborativo é importante? Justifique a sua resposta.

DT2 – É, sem dúvida! A parte colaborativa em termos departamentais, curriculares é essencial, porque assim, os alunos saem privilegiados.

PE – Existe algum aspeto que gostasse de referir sobre o que foi abordado?

DT2 – Não. Acho que as perguntas foram de tal modo abrangentes que nada ficou por referir.

PE – O seu contributo nesta entrevista permitir-me-á compreender as suas perceções de Supervisão Pedagógica, bem como, as práticas de Supervisão Pedagógica desenvolvidas no Agrupamento de Escolas que dirige. O seu contributo será valioso para a realização do meu estudo, pelo que agradeço novamente.



## Transcrição integral da entrevista ao Diretor

### Código de transcrição

PE – Professora Entrevistadora

DT4 – Diretor Entrevistado

(...) – Breve pausa

PE – Início solicitando autorização para que esta entrevista seja audiogravada. Autoriza a gravação desta entrevista?

DT4 – Sim.

PE – Frequento o Curso de Mestrado em Educação, Especialidade Supervisão Pedagógica, na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. Estou a realizar uma investigação que tem por objetivo compreender as perceções e as práticas de Supervisão Pedagógica. Esta entrevista será um instrumento de recolha de dados que possibilitará analisar as suas perceções de Supervisão Pedagógica, assim como, as práticas supervisoras desenvolvidas no Agrupamento de Escolas que dirige.

Esta entrevista é confidencial, garantindo-se o anonimato no momento da divulgação dos dados. O registo magnético desta entrevista será destruído, após se ter procedido à sua transcrição. Desde já agradeço a sua disponibilidade e o seu contributo.

PE – Fale-nos um pouco sobre o seu percurso profissional. Mencione os anos de serviço que possui e as suas habilitações profissionais.

DT4 – Portanto, tenho trinta e três anos de serviço. Comecei a lecionar antes da conclusão do curso. Sou licenciada em ensino de Português/Francês, pela Universidade do Minho e fiz uma Pós-Graduação em Organizações Educativas e Administração Educacional, na Universidade do Minho.

PE – Há quanto tempo é Diretora deste Agrupamento?

DT4 – Portanto (...) já pertenci à Direção, fui Presidente do Conselho Executivo desde dois mil e quatro a dois mil e sete. Depois, portanto (...) ainda não era o Agrupamento como está agora. Depois, de dois mil e sete a dois mil e nove, foi na altura da fusão da Escola Básica e da Escola Secundária, fui Presidente da Comissão Executiva Instaladora e de dois mil e nove, até agora, sou Diretora do Agrupamento.

PE – O que a motivou a candidatar-se ao cargo de Diretora?

DT4 – É um desafio. Tem-se uma perspetiva da Escola completamente diferente da perspetiva que tem um professor ou que tem um Encarregado de Educação da organização. É uma organização complexa e tem muito interesse no sentido de (...) não é um trabalho de rotina. Todos os dias aprendem-se coisas novas e lida-se com novas pessoas e eu gosto muito disso, desse papel.

PE – Enquanto Diretora, o que a preocupa mais no ensino?

DT4 – É a falta de objetivos dos nossos alunos. Eles estão completamente desmotivados. Não têm objetivos, quer seja os meninos do quinto ano, quer seja os alunos do décimo segundo ano. Portanto, parece que (...) salvo exceções, claro! Mas não têm! Tanto se lhes dá! Tanto lhes dá irem para o Ensino Superior, nota-se que estão completamente desmotivados! Estão indiferentes.

PE – Certamente tem ouvido falar nas questões relacionadas com a Supervisão Pedagógica. Qual é o entendimento que tem sobre esta área? É habitual na sua escola falar-se em Supervisão Pedagógica?

DT4 – Sim, fala-se. Ora bem, a Supervisão Pedagógica está em várias etapas, em vários momentos da profissão. É totalmente diferente a Supervisão Pedagógica quando se está a concluir um curso. Eu por exemplo, tenho uma licenciatura em ensino e tive a Supervisão Pedagógica integrada no estágio e foi útil, muito útil, portanto, defendo-a, acho que é o melhor estágio que se pode ter. E depois existe a Supervisão Pedagógica, por exemplo em momentos de avaliação, Avaliação de Desempenho, que de momento, como está a ser feita, não concordo. Não concordo de maneira nenhuma porque não é um avaliador externo que assiste a duas aulas que terá uma ideia de como é o professor na sua prática diária. Portanto, não concordo! Não representa absolutamente nada, é assistir a uma representação, na minha opinião (...) e depois, há a tal Supervisão Pedagógica que não sei se será esse o termo mais adequado. portanto (...) que tem contribuído muito nas escolas, que é o acompanhamento e a observação das práticas letivas dos colegas. E eu aí acho que sim, que era muito útil e proveitoso. Portanto, ela é feita quando há aulas de apoio, quando há coadjuvações, quando há apoios aos alunos com Necessidades Educativas Especiais, portanto em que está outro colega na sala de aula. Portanto, não será (...) muitas vezes, associa-se o termo Supervisão Pedagógica ao “visto por cima” e eu aqui seria mais uma observação a par. Portanto, o colega que observa também aprende. E é isso, eu assim defendo. Acho que deveríamos poder entrar nas salas uns dos outros, independentemente de ser do mesmo grupo disciplinar. Muitas vezes, os colegas, só querem que seja do próprio grupo e não acho que seja isso (...) não estamos a ver a parte científica, é mais a relação pedagógica e o processo em si (...) portanto, como é que o

professor ensina e como é que o aluno aprende, e se ele aprende. É um observador externo. Eu tenho assistido a aulas, em países estrangeiros, quando me desloco com o Projeto Erasmus, portanto, já assisti a uma aula de História em estrangeiro, portanto, não faço ideia o que é que o professor disse, mas posso descrever se o aluno percebeu se não percebeu, se estava atento, se não estava e a relação entre os alunos.

PE – Se tivesse de associar hierarquicamente três palavras ao termo Supervisão Pedagógica, quais seriam?

DT4 – Portanto se falasse só da Supervisão Pedagógica como ela é entendida por causa das estruturas de Coordenação e de Supervisão Pedagógica, seria colaboração, entretida e partilha.

PE – No Agrupamento de Escolas que dirige existe Supervisão Pedagógica? Se existe, por quem é feita? Encontra-se satisfeita com o processo de Supervisão Pedagógica desenvolvido?

DT4 – É um processo que ainda está a ser implementado, a decorrer. Portanto, foi alvo de muitas críticas, muitas resistências e continua a ser, porque as pessoas, os docentes, entendem como sendo observação no sentido de avaliação e não é isso que se pretende, de maneira nenhuma. O conceito que eu entendo é mesmo de partilha e de aprendermos uns com os outros. Portanto, está a ser feito, lentamente, gradualmente, entre professores e coordenadores que aproveitam o estar dentro da sala de aula, a dar apoio ou coadjuvação para fazer a Supervisão Pedagógica. Não estou totalmente satisfeita, pretendia mais.

PE – Na sua opinião, a Supervisão Pedagógica traz benefícios? Se os traz quais são?

DT4 – Sim, traz benefícios se for nessa perspetiva de partilha e de colaboração, aprendemos sempre uns com os outros, sempre.

PE – Por outro lado, pensa existirem constrangimentos à Supervisão Pedagógica? Se existem, refira alguns.

DT4 – Existem do ponto de vista organizacional. Como é possível assistirem se forem a nível dos pares pedagógicos? Deixam de dar as suas aulas para irem às aulas dos colegas?! Não é? Não há momentos. No horário dos docentes não está prevista essa componente (...) não é? Portanto, a nível organizacional é isso. Depois, há a nível dos docentes que ainda não interiorizaram a Supervisão Pedagógica, desconhecem o conceito um bocadinho. Associam sempre a avaliação de desempenho.

PE – Acha que o ambiente que se vive nas escolas é recetivo à Supervisão Pedagógica?  
DT4 – Não. Isto como todas as mudanças, tem de ser lento. Acho que se vai conseguir, gradualmente, mas pronto, é um processo muito lento.

PE – Num contexto de condições ideais, como acha que a Supervisão Pedagógica deveria de ser realizada e por quem?

DT4 – Eu acho que devia ser realizada entre pares mesmo. Não excluía nem privilegiava ninguém. Não punha só o Coordenador, não! Acho que até colegas com menos formação irem assistir a aulas de outros colegas com mais formação ou mais anos de serviço. Acho que aquele que está a observar está a aprender e muito.

PE – Considera existir trabalho colaborativo no Agrupamento de Escolas que dirige? Se existe, como é desenvolvido?

DT4 – Existe trabalho colaborativo a nível das reuniões de grupo, para as planificações. Muitas vezes eu vejo, por exemplo, agora por causa das Metas, os colegas juntam-se informalmente para discutirem. Agora com os horários que têm é um bocado difícil, e deveria de haver tempos comuns.

PE – Na sua opinião o trabalho colaborativo é importante? Justifique a sua resposta.

DT4 – O trabalho colaborativo é imprescindível porque nós não podemos trabalhar isoladamente. Aliás, a partilha e a colaboração são fundamentais. Eu não vejo a trabalhar em escolas de forma isolada. Se trabalhamos num Agrupamento, os objetivos, as estratégias, as metas, têm de ser uns de acordo com os outros (...) para isso tem de haver partilha, tem de haver colaboração. O trabalho colaborativo traz mais valias para professores e reflete-se no aproveitamento dos alunos.

PE – Existe algum aspeto que gostasse de referir sobre o que foi abordado?

DT4 – Acho que não tenho mais nada a acrescentar. Acho que já foi tudo mais ao menos referido.

PE – O seu contributo nesta entrevista permitir-me-á compreender as suas perceções de Supervisão Pedagógica, bem como, as práticas de Supervisão Pedagógica desenvolvidas no Agrupamento de Escolas que dirige. O seu contributo será valioso para a realização do meu estudo, pelo que agradeço novamente a sua colaboração.



## Transcrição integral da entrevista ao Diretor

### Código de transcrição

PE – Professora Entrevistadora

DT6 – Diretor Entrevistado

(...) – Breve pausa

PE – Início solicitando autorização para que esta entrevista seja audiogravada. Autoriza a gravação desta entrevista?

DT6 – Sim.

PE – Frequento o Curso de Mestrado em Educação, Especialidade Supervisão Pedagógica, na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. Estou a realizar uma investigação que tem por objetivo compreender as perceções e as práticas de Supervisão Pedagógica. Esta entrevista será um instrumento de recolha de dados que possibilitará analisar as suas perceções de Supervisão Pedagógica, assim como, as práticas supervisoras desenvolvidas no Agrupamento de Escolas que dirige.

Esta entrevista é confidencial, garantindo-se o anonimato no momento da divulgação dos dados. O registo magnético desta entrevista será destruído, após se ter procedido à sua transcrição. Desde já agradeço a sua disponibilidade e o seu contributo.

PE – Fale-nos um pouco sobre o seu percurso profissional. Mencione os anos de serviço que possui e as suas habilitações profissionais.

DT6 – Sou licenciada em Matemática ramo educacional e tenho um mestrado em Educação, Organizações Educativas e Administração Educacional. Eh (...) tenho vinte anos de serviço (...) de dois mil e três, a dois mil e treze fui adjunta da anterior Diretora.

PE – Há quanto tempo é Diretora deste Agrupamento?

DT6 – Sou Diretora há dois anos.

PE – O que a motivou a candidatar-se ao cargo de Diretora?

DT6 – Olhe (...) foi um bocadinho um desafio. Primeiro a antiga Diretora cansou-se um bocadinho, como era do Quadro de outra Escola, regressou ao seu Quadro. E (...) foi ela que me convidou para ser adjunta, fui sempre adjunta com ela, e a meio do percurso, achei que estava a exercer um cargo e que devia de ter formação especializada. Eu acho que a formação, a especialidade, é importante, é importante porque nós ficamos com um ponto

de vista sobre as coisas diferente. É como se passássemos a observar de fora (...) aumenta-nos a área de abrangência. Eu já tinha esse entendimento um bocado quanto às outras formações (...) quanto à necessidade de as pessoas fazerem formações ao longo da vida (...) formações no sentido de serem efetivas, não é formação para se ter o crédito, porque isso (...) geralmente, quando se está a cumprir uma coisa que está só no papel, não faz muito sentido. E eu tenho essa opinião enquanto professora de Matemática, mas tenho sobre outra qualquer outra situação. Nos professores eu acho tanto mais importante, porque os nossos conhecimentos científicos são aquilo que nos permite sabendo muito mais, ensinar o pouco, não é? Nós temos de estar bem seguros. E isso quando passei para o cargo de adjunta, foi a mesma coisa, foi a necessidade de ter uma formação que me permitisse dizer assim: “Bom, eu tenho a prática. O que é que uma formação superior me permite ter mais?” E depois quando surgiu a oportunidade (...) cumpria os requisitos de Lei (...) nunca me tinha ocorrido (...) sinceramente (...) mas depois, foi um bocadinho pensar que podia fazer alguma coisa decidindo eu. Porque é assim, ser adjunta ou ser diretora, não tem nada a ver. O diretor decide, o adjunto de uma maneira geral executa, tem uma posição mais confortável, não é? Quer dizer (...) para todos os efeitos a não ser que tenha algo de uma delegação de competências. O diretor concorre sozinho, escolhe a equipa que quer (...) por isso, é legítimo que quem assuma responsabilidade seja quem concorre, não é? Quem (...) até porque o órgão é unipessoal (...) ou seja, eu não quero que os meus adjuntos assumam nada que sou eu que decido, não é? E quero eu decidir eu sozinha para um dia dizer “Fiz na minha consciência, seja bem, ou seja, mal, não é? Mas fiz porque quis! Não quero passar a culpa para ninguém”. E bom (...) foi aquele momento em que eu pensei: “Olha se calhar, vou experimentar”. Não sei qual é o balanço, daqui a quatro anos faço. Tem sido um desafio, eu estou a gostar, não é? Eh (...) mas as instituições não mudam por nomeação de ninguém, nos dois ou três dias seguintes, não é? Mudarão, sei lá (...) se calhar, no quarto ano a gente pode ver o que é que mudou, senão as mudanças não são fáceis, não é? As mudanças não são fáceis. Até porque a autonomia que um diretor poderá ter é pouca, não é? Porque as coisas, a maior parte das coisas estão (...) legisladas. Eh (...) e o diretor não vai pôr o pé fora da Lei. Agora (...) há visões de escola que é natural que as pessoas tenham diferentes, não é? Por exemplo, eu devo-lhe dizer que à medida que o tempo vai passando, eu tenho a preocupação de ir deixando nos órgãos, nos professores, nas reuniões gerais, de início de ano, de balanço de ano, como vamos fazer agora (...) a necessidade, a minha preocupação com a necessidade de nós não naturalizarmos as coisas, ou seja, as coisas são assim, não se faz nada (...) isto não pode ser! Porque os responsáveis pedagógicos estão cá dentro e sabem que quem pode alterar alguma coisa é quem está cá dentro (...) não é quem está fora.

PE – Enquanto Diretora, o que a preocupa mais no ensino?

DT6 – Olhe, no ensino a coisa é muito ampla, não é? Eu vou lhe dizer, eu na minha escola (...) o meu foco, a minha referência, ou o meu pensar é este: Eu queria que os meus alunos fossem os melhores do Mundo, preocupa-me os seus resultados. Eu tenho uma avaliação externa, ou seja, eu tenho os exames que me dão referências de médias nacionais e eu gostaria que os alunos estivessem na média nacional. Essa reflexão (...) eu acho que tem de estar sempre presente para qualquer escola, porque qualquer escola devia conseguir que os seus alunos estivessem na média, não é? Claro que nós até devíamos trabalhar para estar acima da média, mas isso deve ser a nossa baliza.

PE – Certamente tem ouvido falar nas questões relacionadas com a Supervisão Pedagógica. Qual é o entendimento que tem sobre esta área? É habitual na sua escola falar-se em Supervisão Pedagógica?

DT6 – Pronto (...) nós na escola temos mesmo muitos acompanhamentos em sala d'aula. Nós temos mais acompanhamentos em sala d'aula, ou seja, professores que dão apoio dentro da sala do que, apoios que são dados fora, ou seja (...) a prática de dois professores, um professor a dar a aula e o outro estar sentado ao lado do aluno e trabalhar com ele, é prática generalizada.

A Supervisão Pedagógica é um acompanhamento e partilha e (...) é nosso objetivo no próximo ano, começar a fazê-la de maneira assumida, por isso, temos falado muito nela. A nossa ideia e está para discussão, é que nós estipulemos dentro dos Departamentos, uma determinada percentagem de docentes, que façam Supervisão Pedagógica entre si, para chegar ao fim e terem uma conversa. Eh (...) é o nosso projeto para o ano.

PE – Se tivesse de associar hierarquicamente três palavras ao termo Supervisão Pedagógica, quais seriam?

DT6 – Hierarquicamente? Primeiro, segundo e terceiro? Validação (...) partilha (...) e (...) autoavaliação.

PE – No Agrupamento de Escolas que dirige existe Supervisão Pedagógica? Se existe, por quem é feita? Encontra-se satisfeita com o processo de Supervisão Pedagógica desenvolvido?

DT6 – Não existe, daí a minha insatisfação. No próximo ano é o projeto que temos e vou lhe explicar como estamos a pensar mais ao menos, fazer a Supervisão Pedagógica. Nós pensamos fazer interpares. Não é a questão hierarquicamente, e eu, até me vou oferecer

para dar eu a primeira aula e ser, observarem-me a mim na primeira aula e vou pedir aos Coordenadores de Departamento que façam a mesma dinâmica.

PE – Na sua opinião, a Supervisão Pedagógica traz benefícios? Se os traz quais são?

DT6 – Claro que sim! É como eu lhe digo, em contexto de sala de aula ter dois docentes já é prática no Agrupamento. Eu acredito que não vai custar nada, e não vai custar nada porque o objetivo da Supervisão Pedagógica não é a avaliação de ninguém. Pronto! Posto isso, se os pressupostos são esses, não se vai avaliar ninguém, se eu não vou avaliar ninguém, eu só tenho a ganhar com o que o outro me diz, não é? Quer dizer, isso é uma monitorização nossa, não é nada de especial. Os professores enriquecem as suas práticas, o que se reflete nos resultados escolares dos alunos.

PE – Por outro lado, pensa existirem constrangimentos à Supervisão Pedagógica? Se existem, refira alguns.

DT6 – Pronto (...) o constrangimento que pode existir é a questão da conciliação de horários, fora isso, o constrangimento que pode aparecer é mais as pessoas como não estão habituadas à prática terem o receio de ser avaliadas. Eu acho que o que se pensa que está por detrás da Supervisão Pedagógica, tem a ver com a avaliação da ministra Maria de Lurdes Rodrigues, caiu no tipo de avaliação que foi (...) as pessoas sentiram-se postas em causa e ao sentirem-se postas em causa, a gente quando se sente posta em causa, ganha defesas e põe o pé atrás. Pronto, e isso é uma coisa que eu acredito que agora mudando o sistema de avaliação as coisas começaram a diluir-se um bocadinho (...) as pessoas com a avaliação da Maria de Lurdes Rodrigues quando começaram a ver “O meu colega, a quem eu não reconheço, nada de diferente de mim a pôr-me uma nota” (...) ficaram com cicatrizes que agora são um bocadinho difíceis de ultrapassar, mas quer dizer (...) o que se tem de tentar agora, é que as pessoas percebam que ninguém vai ser avaliado, por isso, não é esse o objetivo.

PE – Acha que o ambiente que se vive nas escolas é recetivo à Supervisão Pedagógica?

DT6 – Olhe é assim (...) eu (...) eu tenho de falar pela minha, especialmente. Nós fomos, (...) o Agrupamento foi, num curto período de tempo, (...) agrupando tudo o que existia no concelho. Quando eu comecei como adjunta em dois mil e três, tínhamos vinte e uma freguesias, vinte e uma escolinhas. Depois, foi o primeiro Centro Escolar do país (...) agruparam todas as escolinhas num único Centro Escolar no centro da vila (...). Eh, depois, passou a haver só um Agrupamento de Pré-Escolar e Primeiro Ciclo e a Secundária, Segundo e Terceiro Ciclo à parte. Depois, a seguir, Agrupamento vertical, com tudo (...)

ou seja, nós estamos habituados a mudar, eu tenho de lhe dizer isto, eu tenho mesmo de lhe dizer que (...). Eh! (...) o agrupar, e eu entendo que as pessoas tenham muitos receios, no que diz respeito a perder as suas escolas de aldeia, mas eu vou-lhe dizer, que pedagogicamente (...) os Agrupamentos, (...) com os professores todos juntos, por exemplo, num Centro Escolar, permite fazer coisas que d'outra maneira não seria possível, era impensável. Agora, eu o que lhe vou dizer é que acho que os meus professores estão habituados à mudança, é a sensação que tenho. Nós temos cerca de, posso estar a falhar, mas cerca de oitenta e seis professores, os contratados são para aí vinte e tal, há Quadros que estão cá por destacamento (...) mas temos uma certa estabilidade (...) e o que acontece é que têm sido feitas mudanças e as pessoas se têm adaptado. Eu acho que as pessoas podem estar preocupadas com a conjuntura económica, podem estar pessimistas, porque não progridem e tal, mas (...) os meus professores são gente profissional e têm-se revisto, e não é só comigo como diretora (...) nos anos anteriores, quando estava a outra diretora, têm-se revisto um bocado naquilo que lhes tem sido pedido. Por isso, eu acredito que os professores têm flexibilidade sempre para fazerem Supervisão Pedagógica sem grandes problemas.

PE – Num contexto de condições ideais, como acha que a Supervisão Pedagógica deveria de ser realizada e por quem?

DT6 – É assim, eu não tenho problema nenhum que a Supervisão Pedagógica seja feita entre pares, não é? Porque é assim, vamos lá ver (...) se a Supervisão Pedagógica é para suscitar naquele que é supervisionado uma autoavaliação e refletir no que fez e alterar (...) eu não tenho problema nenhum que o meu colega me diga isso. Quer dizer (...) absolutamente nenhum. Agora, se o que se pretende, é atribuir uma nota ou reconhecer mérito, claro que hierarquicamente tenho que ter alguns cuidados, não é? Que depois levantam uma outra série de questões, que é as pessoas reconhecerem-se ou não, em quem lhes faz a Supervisão Pedagógica, mas é assim, uma Supervisão Pedagógica é a mesma coisa de que eu ter uma reunião de professores e eles estarem a partilhar o que estão a fazer, não parece mais nada do que isso, é isso que eu espero da Supervisão Pedagógica, parece-me mais uma reflexão.

PE – Considera existir trabalho colaborativo no Agrupamento de Escolas que dirige? Se existe, como é desenvolvido?

DT6 – Sim (...) sim (...) como lhe digo, isso é prática. Olhe o trabalho colaborativo é desenvolvido uma vez que os professores por exemplo, preparam, dão as mesmas fichas, dão os mesmos testes. No primeiro Ciclo por exemplo, os professores têm todos uma reunião semanal, ou seja, semanalmente eles reúnem e aplicam as mesmas estratégias,

ou seja, isso é prática aqui (...) mesmo os acompanhamentos dentro da sala de aula não são um problema.

PE – Na sua opinião o trabalho colaborativo é importante? Justifique a sua resposta.

DT6 – Sim (...) claro que sim. É assim, várias cabeças pensam sempre melhor do que uma. Quem acha que sozinho está a fazer uma grande coisa, está errado, não há outra maneira de dizer isto, não é? Eh (...) eu posso ser um ótimo professor só de giz, o outro, pode ser um ótimo professor com as tecnologias e nós temos a ganhar uns e outros com as práticas dos outros. E depois há aqui uma questão, que é assim, os alunos e a sociedade estão a evoluir de uma maneira e o professor está a ser demasiado conservador e não está a conseguir acompanhar (...) e só a colaboração interpares permitirá acompanhar a evolução (...) porque os alunos têm competências, nomeadamente, as digitais que o professor não tem, e num meio como este, de índice de desenvolvimento económico baixo, o digital pode ser um fator de desigualdades, o não aceder às competências digitais, ou seja, a escola também tem de estar preparada para isso.

PE – Existe algum aspeto que gostasse de referir sobre o que foi abordado?

DT6 – Olhe (...) é assim, eu o que acho de interessante na Supervisão Pedagógica, é que o conceito permite com que (...) permite que as pessoas não naturalizem o que fazem, não é? Eu não posso dar aulas há dez anos, como dou agora, eu nem posso dar aulas o ano passado como dou hoje. Eh (...) e está provado pelos estudos que docentes que mudam as suas aulas todos os anos, têm formação, estão abertos ao que os outros dizem, têm melhores resultados. Por isso, nós temos o conhecimento de que a mudança faz coisas melhores, a Supervisão Pedagógica faz todo o sentido.

PE – O seu contributo nesta entrevista permitir-me-á compreender as suas perceções de Supervisão Pedagógica, bem como, as práticas de Supervisão Pedagógica desenvolvidas no Agrupamento de Escolas que dirige. O seu contributo será valioso para a realização do meu estudo, pelo que agradeço novamente a sua colaboração.

## Transcrição integral da entrevista ao Diretor

### Código de transcrição

PE – Professora Entrevistadora

DT7 – Diretor Entrevistada

(...) – Breve pausa

PE – Início solicitando autorização para que esta entrevista seja audiogravada. Autoriza a gravação desta entrevista?

DT7 – Sim.

PE – Frequento o Curso de Mestrado em Educação, Especialidade Supervisão Pedagógica, na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. Estou a realizar uma investigação que tem por objetivo compreender as perceções e as práticas de Supervisão Pedagógica. Esta entrevista será um instrumento de recolha de dados que possibilitará analisar as suas perceções de Supervisão Pedagógica, assim como as práticas de supervisão desenvolvidas no Agrupamento de Escolas que dirige.

Esta entrevista é confidencial, garantindo-se o anonimato no momento da divulgação dos dados. O registo magnético desta entrevista será destruído, após se ter procedido à sua transcrição. Desde já agradeço a sua disponibilidade e o seu contributo.

PE – Fale-nos um pouco sobre o seu percurso profissional. Mencione os anos de serviço que possui e as suas habilitações profissionais.

DT7 – Ora, os anos de serviço (...) cerca de trinta anos. O percurso profissional, portanto, professora do Primeiro Ciclo, sou diretora do Agrupamento de Escolas onde estamos.

PE – Há quanto tempo é Diretora deste Agrupamento?

DT7 – Cumpri um mandato e agora foi renovado.

PE – O que a motivou a candidatar-se ao cargo de Diretora?

DT7 – Eh (...) o serviço público e sentir que podemos melhorar alguma coisa.

PE – Enquanto Diretora, o que a preocupa mais no ensino?

DT7 – A mudança de políticas educativas sem serem avaliadas, sem serem reformuladas e (...) não haver uma linha condutora (...) não haver uma linha condutora na Educação. Portanto, cada governo tem a sua determinada política educativa, esse governo é substituído por outro, mudam-se as políticas e há sempre uma mudança brusca nas

políticas educativas, nos normativos que vão saindo e que no fundo causa instabilidade em vez de estabilidade. A Educação tem de ser pensada a longo prazo, a médio longo prazo e tem que ser estável, tem que ser estável para depois se verificarem resultados. Neste sentido, enquanto a Educação for um mero instrumento político no sentido partidário, sofremos todos. É isto que eu penso.

PE – Certamente tem ouvido falar nas questões relacionadas com a Supervisão Pedagógica. Qual é o entendimento que tem sobre esta área? É habitual na sua escola falar-se em Supervisão Pedagógica?

DT7 – Ora bem (...) aqui na escola começou a falar-se de Supervisão Pedagógica aquando da primeira avaliação externa que tivemos. Nessa primeira avaliação externa que tivemos, que foi em 2010, um dos pontos fracos foi a Supervisão Pedagógica, portanto, não se fazia Supervisão Pedagógica na escola. A partir daí, começámos a falar na Supervisão Pedagógica. Seguidamente, veio a avaliação de desempenho que veio prestar um mau serviço à Supervisão Pedagógica, veio ligá-la, veio colá-la à inspeção, avaliação, classificação, a Supervisão Pedagógica não passa por aí. Eh (...) o entendimento que eu tenho sobre Supervisão Pedagógica é que a Supervisão Pedagógica tem de ser uma prática de acompanhamento recorrente, tem de ser uma prática normal, tem de ser normal numa escola, tem de ser uma prática normal entre professores. Tal como é no corpo médico, na medicina, e é assim que tem de passar para as escolas.

PE – Se tivesse de associar hierarquicamente três palavras ao termo Supervisão Pedagógica, quais seriam?

DT7 – A reflexão, a colaboração e articulação.

PE – No Agrupamento de Escolas que dirige existe Supervisão Pedagógica? Se existe, por quem é feita? Encontra-se satisfeita com o processo de Supervisão Pedagógica desenvolvido?

DT7 – Ora bem (...) existe Supervisão Pedagógica (...) está ainda (...) já não é embrionária, portanto (...) mas ainda acabou de nascer. Acabou de nascer, mas é muito falada, muito discutida (...) temos professores que têm reunido muito, têm discutido muito, têm falado muito sobre Supervisão Pedagógica. De tal maneira que nós agora vamos fazer a nível de escola formação em Supervisão Pedagógica, temos dois módulos, e os professores inscreveram-se e pagam eles, do bolso deles, a formação em Supervisão Pedagógica. São dois módulos, um módulo mais teórico que vai ser desenvolvido (...) agora em julho e outro módulo mais prático em setembro, pela Universidade Católica, pela professora Maria do Céu Roldão, o mais teórico e o outro pela professora Ilídia. Então (...)



nesse sentido, os professores já estão sensibilizados, já se quebrou a barreira, e os professores estão sensibilizados, estão sensibilizados e querem, evidentemente, querem saber mais sobre. A supervisão pedagógica aqui está a ser efetuada a nível de Departamentos. Ainda estamos a começar, por isso, não estou satisfeita.

PE – Na sua opinião, a Supervisão Pedagógica traz benefícios? Se os traz quais são?

DT7 – Só traz benefícios (...) Só traz benefícios, como por exemplo, o primeiro grande benefício é as pessoas se sentarem e refletirem sobre o trabalho que fazem e que vão fazer e que fizeram. O facto das pessoas se sentarem e refletirem em conjunto e falarem sobre o seu trabalho e descobrirem-se, autorregular-se, perderem o receio de serem julgados. O grande problema, para mim, da Supervisão Pedagógica, e a razão porque a Supervisão Pedagógica teve, e às vezes ainda continua a ter barreiras, é o facto das pessoas se exporem (...) exporem as suas fraquezas, mas também expõem as suas forças. Não é?

PE – Por outro lado, pensa existirem constrangimentos à Supervisão Pedagógica? Se existem, refira alguns.

DT7 – Existe em primeiro lugar a questão dos horários. Depois, se a Supervisão Pedagógica tiver um estilo diretivo e classificador, é o maior constrangimento que pode ter, é um dos grandes constrangimentos que eu vejo, é o estilo de Supervisão Pedagógica que se pode fazer. Se a Supervisão Pedagógica for feita num estilo de cooperação, de colaboração, de melhoria de práticas, de mudança de práticas pedagógicas (...) em colaboração, em cooperação, muito bem! Se for o de avaliativo e inspecionar e avaliar, eu estou a ser, vou ser julgada, vou ser avaliada pelo meu par, então eu fecho-me ou então digo que sim, e torno-me passiva ou (...) sou camaleónica e digo e mostro-me muito colaborativa, muito participativa ou não sei quê, mas, no fundo, isto não veio de dentro, isto tem de vir de cá de dentro.

PE – Acha que o ambiente que se vive nas escolas é recetivo à Supervisão Pedagógica?

DT7 – Nas escolas, e eu só conheço esta, não é? Neste momento é recetivo, é recetivo, mas estamos numa fase muito delicada, em que um passo em falso pode estragar tudo. Neste momento as pessoas estão recetivas, as pessoas já falaram muito, já debateram, já trocaram muitas opiniões, pediram informação, portanto, há uma recetividade. Agora, se houver aqui uma escorregadela, uma queda, pode correr mal e haver uma regressão e voltarmos todos à capelinha e dentro da sala, isto é uma caixa negra fechadinha, ninguém cá entra, ninguém (...) eu sou a rainha (...) embora tenhamos pessoas assim, não é? Mas (...) não, a maioria já está bastante aberta.

PE – Num contexto de condições ideais, como acha que a Supervisão Pedagógica deveria de ser realizada e por quem?

DT7 – Ora bem (...) num contexto de situação ideal (...) portanto, a Supervisão Pedagógica deve ser realizada por quem? Por quem tem mais experiência ou por quem tem experiências para partilhar. Eu não quero dizer que não haja um coordenador ou uma estrutura, uma organização bastante burocrática. Não é que a Supervisão Pedagógica tenha que ser feita pelas estruturas coordenadoras, pelos departamentos, os professores que não têm esses cargos, mas tenham experiência suficiente, podem fazer e integrar uma Supervisão Pedagógica.

PE – Considera existir trabalho colaborativo no Agrupamento de Escolas que dirige? Se existe, como é desenvolvido?

DT7 – Sim. Nós temos grupos (...) temos grupos disciplinares, no caso da Matemática, do Português e do Inglês, sobretudo esses três grupos, esses três grupos fazem, então a Matemática faz um trabalho colaborativo excepcional! Os professores dão horas que não têm (...) o que é certo é que eles trabalham muito em grupo, é tudo feito em grupo, são testes, são fichas, são aulas, há muita coadjuvação (...) trocam os materiais (...) eu acho que é desenvolvido. Depois, portanto, esse trabalho colaborativo reflete-se quer na realização dos testes, quer na elaboração dos testes, quer na correção dos testes, quer na preparação das aulas, quer inclusivamente, na própria sala de aula. Há colegas que se dispõem e que vão ajudar os outros colegas dentro da sala de aula e que são muito bem-vindos. No início não! No início, lá está, eram vistos como (...) porque são professores mais experientes, eram vistos, há três anos, dois ou três anos, eram vistos com uma certa resistência. Hoje não, hoje passa despercebido, hoje a gente quase não se apercebe que estão.

PE – Na sua opinião o trabalho colaborativo é importante? Justifique a sua resposta.

DT7 – Ui! Não há trabalho, sem ser colaborativo. Não há trabalho sem ser colaborativo! O trabalho colaborativo é fundamental. Há um trabalho individual que todos temos que fazer, de estudo (...) mas o trabalho tem de ser colaborativo e hoje mais do que nunca, ninguém tem conhecimento de tudo nem a experiência toda. O trabalho colaborativo traz conhecimento e experiência que irá beneficiar os alunos.

PE – Existe algum aspeto que gostasse de referir sobre o que foi abordado?

DT7 – Eh (...) eu acho que a Supervisão Pedagógica, hoje está, é o tema que está muito na ordem do dia. Não estou a dizer que isto já seja um dado adquirido. Há muita pedra

ainda para picar e há muita coisa ainda para fazer. A cultura de escola é também muito importante para haver esta abertura entre os colegas (...) uma exposição. Uma exposição do que eu fiz, do que me corre mau, do que me corre bem. De aproveitar o trabalho (...) não sermos donos do nosso trabalho, das coisas que fazemos, dos materiais produzidos. Tem de haver uma partilha. Portanto, eu acho que vista sobre este aspeto, a Supervisão Pedagógica tem de ser vista num âmbito de colaboração, de cooperação, de reflexão. As pessoas têm de refletir sobre aquilo que fazem (...) pensar sobre a aula que deram, sobre a prática pedagógica que implementaram dentro da sua sala de aula, se é a mais adequada se não foi, porquê. Estamos um bocadinho pressionados pelos Rankings, pelos Pizas, pelos estudos comparativos, por resultados, e estamos a desprezar um pouco os processos, não é? Eu enquanto professora, para mim, sempre foi mais importante talvez do que o resultado, a apreensão do conhecimento, a apreensão da aprendizagem que o aluno fez, porque se ele souber utilizar o que tem à sua volta, ele aprende.

PE – O seu contributo nesta entrevista permitir-me-á compreender as suas perceções de Supervisão Pedagógica, bem como as práticas de Supervisão Pedagógica desenvolvidas no Agrupamento de Escolas que dirige. O seu contributo será valioso para a realização do meu estudo, pelo que agradeço novamente a sua colaboração.



**(Anexo 7)****Análise de conteúdo das entrevistas aos Diretores****Diretor: Agrupamento de Escolas 1**

<b>Questões</b>	<b>Unidades de contexto</b>	<b>Unidades de registo</b>
Tempo de serviço e habilitações	Nesses vinte e quatro anos comecei por trabalhar no Segundo Ciclo em Português Inglês. Em termos de habilitações tinha a licenciatura em ensino, depois fiz o mestrado em Supervisão Pedagógica, ensino de Português na Universidade do Minho.	vinte e quatro anos  mestrado
O que a motivou a candidatar-se ao cargo de Diretora?	Eh (...) uma experiência diferente, eu já tinha experiência de direção do Agrupamento. E eu (...) gosto de desafios. É mais um desafio, eu tinha experiência de direção, não como diretora (...) mas resolvi candidatar-me, resolvi passar para o outro lado.	(...) uma experiência diferente É mais um desafio
Enquanto Diretora, o que a preocupa mais no ensino?	Por um lado, temos a questão do abandono e da indisciplina que neste momento é um dos problemas com que nós temos que trabalhar.	(...) questão do abandono e da indisciplina
Qual é o entendimento que tem sobre Supervisão Pedagógica? É habitual na sua escola falar-se em Supervisão Pedagógica?	Nesta escola, sim. Essa Supervisão Pedagógica é uma supervisão em termos de acompanhamento.	Nesta escola, sim. (...) é uma Supervisão em termos de acompanhamento
Se tivesse de associar hierarquicamente três palavras ao termo Supervisão Pedagógica, quais seriam?	A primeira (...) monitorização. Eh (...) a segunda (...) partilha e (...) a terceira a colaboração.	monitorização partilha colaboração
No Agrupamento de Escolas que dirige existe Supervisão Pedagógica? Se existe, por quem é feita? Encontra-se satisfeita com o processo de Supervisão Pedagógica desenvolvido?	Não estou satisfeita com o processo superviso (... ) quero mais! Não é que ele não exista, pois existe, mas acho que existe numa forma ainda um bocado rudimentar, portanto, para tentar que esse processo superviso seja assumido, numa primeira instância pelo Coordenador de Departamento que é quem em termos legais tem que fazer esse acompanhamento ou está previsto que faça esse acompanhamento.	Não estou satisfeita com o processo superviso (... ) Não é que ele não exista, pois existe (... ) Coordenador de Departamento que é quem em termos legais tem que fazer esse acompanhamento
Na sua opinião, a Supervisão Pedagógica traz benefícios? Se os traz quais são?	Na minha perspetiva traz benefícios. Eh (...) essencialmente porque é assim (...) obriga-me a pensar a outras vozes. Uma coisa é aquilo que eu penso sozinha, a perceção que eu tenho da minha aula, do meu trabalho, daquilo que eu faço com os meus alunos e outra coisa, é a perceção que os meus colegas têm daquilo que eu faço e o contributo que eles podem trazer para que eu consiga melhorar aquilo que eu já faço.	Na minha perspetiva traz benefícios. (...) o contributo que eles podem trazer para que eu consiga melhorar aquilo que eu já faço.
Por outro lado, pensa existem constrangimentos à Supervisão Pedagógica? Se existem, refira alguns.	Claro que existem. Primeira questão é os séculos de tradição que dentro da minha sala de aula quem manda sou eu (... ) Há outros que ainda estão muito fechados ao seu espaço e esse espírito de colaboração também não existe ou de partilha, também não existe. Mas isso se nós quisermos colocar o constrangimento só a apensar no nível do professor, porque se quisermos alargar, há os constrangimentos a nível de horários.	Claro que existem. (...) os séculos de tradição  (...) espírito de colaboração também não existe ou de partilha, também não existe  (...) há os constrangimentos a nível de horários
Acha que o ambiente que se vive nas escolas é recetivo à Supervisão Pedagógica?	Tem dias (...) tem dias (...) mas é assim (...) eu não acho que haja um ambiente (...) pessoalmente, tendo estado na direção uns anos, acho que já esteve pior, acho que os professores já estiveram mais desmotivados.	Tem dias
Num contexto de condições ideais, como acha que a Supervisão Pedagógica deveria de ser realizada e por quem?	Eu acho que a Supervisão Pedagógica (...) se tem aquela vertente hierárquica em que está o Coordenador, que eu não tenho nada contra que o Coordenador faça supervisão dos seus pares, até tendo em atenção que será uma pessoa à partida, com mais experiência, com mais formação, portanto, não tenho nada contra isso. No entanto, acho que também funciona muito bem, muitas vezes, entre os pares sem passar pelo Coordenador.	(...) funciona muito bem, muitas vezes, entre os pares sem passar pelo Coordenador

Considera existir trabalho colaborativo no Agrupamento de Escolas que dirige? Se existe, como é desenvolvido?	Considero que existe, se calhar mais nuns grupos ou mais nuns Departamentos do que noutros. O trabalho está a ser feito e as pessoas estão a participar, estão a colaborar e aqui entra também uma dinâmica nova que é o trabalhar na Nuvem, o trabalhar nas Drives, o material é colocado lá e as pessoas vão contribuindo e vão fazendo, porque de facto, não têm a oportunidade de se reunirem tantas vezes	existe trabalhar na Nuvem, o trabalhar nas Drives
Na sua opinião o trabalho colaborativo é importante? Justifique a sua resposta.	O trabalho colaborativo é fundamental. É fundamental existir a troca de experiências e partilha de conhecimentos. O trabalho elaborativo enriquece os professores e melhora as suas práticas (...) logo, tudo isto se repercutirá no processo de ensino-aprendizagem.	O trabalho colaborativo é fundamental. (...) enriquece os professores e melhora as suas práticas (...) se repercutirá no processo de ensino-aprendizagem.
Existe algum aspeto que gostasse de referir sobre o que foi abordado?	O que é que eu acho (...) acho que devia de haver uma colaboração maior das instituições de ensino superior. Deveriam de criar programas de supervisão nas próprias escolas, mas programas mais sustentados, ou seja, tudo isto que eu estou a dizer, vamos construindo sem ter formação.	colaboração maior das instituições de ensino superior

## Diretor: Agrupamento de Escolas 2

Questões	Unidades de contexto	Unidades de registo
Tempo de serviço e habilitações	Eh (...) portanto, tenho trinta e dois anos de serviço. Tenho neste momento em termos de habilitações, licenciatura em (...)	trinta e dois anos licenciatura
O que a motivou a candidatar-se ao cargo de Diretor?	Eh (...) o que me motivou foi a requisição do Senhor Ministro, direta. Portanto, não é um cargo de motivação, enquanto os outros foram. Este foi por desígnio e por desafio.	Este foi por desígnio e por desafio.
Enquanto Diretor, o que o preocupa mais no ensino?	Enquanto professor, (...) enquanto diretor o que me preocupa no ensino é a qualidade dele e a colocação em termos práticos daquilo que pode levar a uma mais-valia nas aprendizagens.	(...) o que me preocupa no ensino é a qualidade dele
Qual é o entendimento que tem sobre Supervisão Pedagógica? É habitual na sua escola falar-se em Supervisão Pedagógica?	Não é. Não é habitual ouvir-se falar.	Não é habitual ouvir-se falar.
Se tivesse de associar hierarquicamente três palavras ao termo Supervisão Pedagógica, quais seriam?	Rigor, qualidade e exequibilidade	rigor qualidade exequibilidade
No Agrupamento de Escolas que dirige existe Supervisão Pedagógica? Se existe, por quem é feita? Encontra-se satisfeito com o processo de Supervisão Pedagógica desenvolvido?	Não está a ser realizada Supervisão Pedagógica. Deveria de ser feita, mas não é, por isso, não estou satisfeito.	Não está a ser realizada (...) Deveria de ser feita, mas não é, por isso, não estou satisfeito.
Na sua opinião, a Supervisão Pedagógica traz benefícios? Se os traz quais são?	Depende como se fizer (...) se ela for feita com aqueles três parâmetros que eu indiquei, penso que traz mais-valias, nomeadamente, partilha de experiências e de conhecimentos.	(...) penso que traz mais-valias, nomeadamente, partilha de experiências e de conhecimentos.
Por outro lado, pensa existirem constrangimentos à Supervisão Pedagógica? Se existem, refira alguns.	Sim existem. (...) há ainda a questão dos tempos, da carga horária.	Sim existem. (...) tempos, da carga horária.
Acha que o ambiente que se vive nas escolas é recetivo à Supervisão Pedagógica?	Não, porque não há cultura hierárquica na escola.	Não
Num contexto de condições ideais, como acha que a Supervisão Pedagógica deveria de ser realizada e por quem?	Das duas maneiras que inicialmente estão previstas, quer o fator interno ou o fator externo, desde que tenha experiência (...) e a questão de objetivos claros.	fator interno ou o fator externo, desde que tenha experiência

Considera existir trabalho colaborativo no Agrupamento de Escolas que dirige? Se existe, como é desenvolvido?	O trabalho colaborativo não é de todo feito neste Agrupamento, mas estamos a falar de um Agrupamento que tem condicionantes muito graves e, por isso, nós fomos ou eu fui designado pelo Senhor Ministro para vir para aqui.	não é de todo feito
Na sua opinião o trabalho colaborativo é importante? Justifique a sua resposta.	É, sem dúvida! A parte colaborativa em termos departamentais, curriculares é essencial, porque assim, os alunos saem privilegiados.	É, sem dúvida! os alunos saem privilegiados.
Existe algum aspeto que gostasse de referir sobre o que foi abordado?	Não. Acho que as perguntas foram de tal modo abrangentes que nada ficou por referir.	Não.

#### Diretor: Agrupamento de Escolas 4

Questões	Unidades de contexto	Unidades de registo
Tempo de serviço e habilitações	Portanto, tenho trinta e três anos de serviço. Sou licenciada em ensino de Português/Francês, pela Universidade do Minho e fiz uma Pós-Graduação (...)	trinta e três anos Pós-Graduação
O que a motivou a candidatar-se ao cargo de Diretor?	É um desafio. Tem-se uma perspetiva da Escola completamente diferente da perspetiva que tem um professor ou que tem um Encarregado de Educação da organização.	É um desafio
Enquanto Diretora, o que o preocupa mais no ensino?	É a falta de objetivos dos nossos alunos. Eles estão completamente desmotivados.	É a falta de objetivos dos nossos alunos
Qual é o entendimento que tem sobre Supervisão Pedagógica? É habitual na sua escola falar-se em Supervisão Pedagógica?	Sim, fala-se. Não representa absolutamente nada, é assistir a uma representação, na minha opinião (...) e depois, há a tal Supervisão Pedagógica que não sei se será esse o termo mais adequado. portanto (...) que tem contribuído muito nas escolas, que é o acompanhamento e a observação das práticas letivas dos colegas. E eu aí acho que sim, que era muito útil e proveitoso.	Sim, fala-se (...) que é o acompanhamento e a observação das práticas letivas dos colegas
Se tivesse de associar hierarquicamente três palavras ao termo Supervisão Pedagógica, quais seriam?	Portanto se falasse só da Supervisão Pedagógica como ela é entendida por causa das estruturas de Coordenação e de Supervisão Pedagógica, seria colaboração, entreajuda e partilha.	colaboração, entreajuda e partilha.
No Agrupamento de Escolas que dirige existe Supervisão Pedagógica? Se existe, por quem é feita? Encontra-se satisfeito com o processo de Supervisão Pedagógica desenvolvido?	É um processo que ainda está a ser implementado, a decorrer. Portanto, está a ser feito, lentamente, gradualmente, entre professores e coordenadores que aproveitam o estar dentro da sala de aula, a dar apoio ou coadjuvação para fazer a Supervisão Pedagógica. Não estou totalmente satisfeita, pretendia mais.	É um processo que ainda está a ser implementado, a decorrer.  Não estou totalmente satisfeita, pretendia mais.
Na sua opinião, a Supervisão Pedagógica traz benefícios? Se os traz quais são?	Sim, traz benefícios se for nessa perspetiva de partilha e de colaboração, aprendemos sempre uns com os outros, sempre.	Sim, traz benefícios (...)  (...) aprendemos sempre uns com os outros
Por outro lado, pensa existirem constrangimentos à Supervisão Pedagógica? Se existem, refira alguns.	Existem do ponto de vista organizacional. Como é possível assistirem se forem a nível dos pares pedagógicos? Deixam de dar as suas aulas para irem às aulas dos colegas?! Não é? Não há momentos. No horário dos docentes não está prevista essa componente (...) não é? Portanto, a nível organizacional é isso. Depois, há a nível dos docentes que ainda não interiorizaram a Supervisão Pedagógica, desconhecem o conceito um bocadinho.	Existem do ponto de vista organizacional. Não há momentos. No horário dos docentes não está prevista essa componente (...) docentes que ainda não interiorizaram a Supervisão Pedagógica (...)
Acha que o ambiente que se vive nas escolas é receptivo à Supervisão Pedagógica?	Não. Isto como todas as mudanças, tem de ser lento. Acho que se vai conseguir, gradualmente, mas pronto, é um processo muito lento.	Não.
Num contexto de condições ideais, como acha que a Supervisão Pedagógica deveria de ser realizada e por quem?	Eu acho que devia ser realizada entre pares mesmo.	entre pares

Considera existir trabalho colaborativo no Agrupamento de Escolas que dirige? Se existe, como é desenvolvido?	Existe trabalho colaborativo a nível das reuniões de grupo, para as planificações. Muitas vezes eu vejo, por exemplo, agora por causa das Metas, os colegas juntam-se informalmente para discutirem.	Existe trabalho colaborativo reuniões de grupo, para as planificações juntam-se informalmente
Na sua opinião o trabalho colaborativo é importante? Justifique a sua resposta.	O trabalho colaborativo é imprescindível porque nós não podemos trabalhar isoladamente. Aliás, a partilha e a colaboração são fundamentais. O trabalho colaborativo traz mais valias para professores e reflete-se no aproveitamento dos alunos.	O trabalho colaborativo é imprescindível  traz mais valias para professores e reflete-se no aproveitamento dos alunos
Existe algum aspeto que gostasse de referir sobre o que foi abordado?	Acho que não tenho mais nada a acrescentar.	não tenho mais nada a acrescentar

### Diretor: Agrupamento de Escolas 6

Questões	Unidades de contexto	Unidades de registo
Tempo de serviço e habilitações	Sou licenciada em Matemática ramo educacional e tenho um mestrado em Educação, Organizações Educativas e Administração Educacional. Eh (...) tenho vinte anos de serviço (...)	Mestrado  vinte anos
O que a motivou a candidatar-se ao cargo de Diretor?	Olhe (...) foi um bocadinho um desafio.	(...) foi um bocadinho um desafio.
Enquanto Diretora, o que o preocupa mais no ensino?	Eu queria que os meus alunos fossem os melhores do Mundo, preocupa-me os seus resultados.	(...) preocupa-me os seus resultados.
Qual é o entendimento que tem sobre Supervisão Pedagógica? É habitual na sua escola falar-se em Supervisão Pedagógica?	A Supervisão Pedagógica é um acompanhamento e partilha e (...) é nosso objetivo no próximo ano, começar a fazê-la de maneira assumida, por isso, temos falado muito nela.	A Supervisão Pedagógica é um acompanhamento e partilha (...) é nosso objetivo no próximo ano, começar a fazê-la (...) temos falado muito nela.
Se tivesse de associar hierarquicamente três palavras ao termo Supervisão Pedagógica, quais seriam?	Validação (...) partilha (...) e (...) autoavaliação.	validação partilha autoavaliação
No Agrupamento de Escolas que dirige existe Supervisão Pedagógica? Se existe, por quem é feita? Encontra-se satisfeito com o processo de Supervisão Pedagógica desenvolvido?	Não existe. No próximo ano é o projeto que temos e vou lhe explicar como estamos a pensar mais ao menos, fazer a Supervisão Pedagógica.	Não existe.
Na sua opinião, a Supervisão Pedagógica traz benefícios? Se os traz quais são?	Claro que sim! Os professores enriquecem as suas práticas, o que se reflete nos resultados escolares dos alunos.	Claro que sim! (...) enriquecem as suas práticas (...) reflete nos resultados escolares dos alunos
Por outro lado, pensa existirem constrangimentos à Supervisão Pedagógica? Se existem, refira alguns.	Pronto (...) o constrangimento que pode existir é a questão da conciliação de horários, fora isso, o constrangimento que pode aparecer é mais as pessoas como não estão habituadas à prática terem o receio de ser avaliadas.	(...) é a questão da conciliação de horários,  (...) mais as pessoas como não estão habituadas à prática
Acha que o ambiente que se vive nas escolas é receptivo à Supervisão Pedagógica?	Por isso, eu acredito que os professores têm flexibilidade sempre para fazerem Supervisão Pedagógica sem grandes problemas.	(...) os professores têm flexibilidade sempre para fazerem Supervisão Pedagógica
Num contexto de condições ideais, como acha que a Supervisão Pedagógica deveria de ser realizada e por quem?	É assim, eu não tenho problema nenhum que a Supervisão Pedagógica seja feita entre pares, não é?	entre pares
Considera existir trabalho colaborativo no Agrupamento de Escolas que dirige? Se existe, como é desenvolvido?	Sim (...) sim (...) como lhe digo, isso é prática. Olhe o trabalho colaborativo é desenvolvido uma vez que os professores por exemplo, preparam, dão as mesmas fichas, dão os mesmos testes.	Sim os professores por exemplo, preparam, dão as mesmas fichas, dão os mesmos testes
Na sua opinião o trabalho colaborativo é importante? Justifique a sua resposta.	Sim (...) claro que sim. E depois há aqui uma questão, que é assim, os alunos e a sociedade estão a evoluir de uma maneira e o professor está a ser demasiado conservador e não está a conseguir acompanhar	Sim  a colaboração inter pares permitirá acompanhar a evolução



	(...) e só a colaboração interpares permitirá acompanhar a evolução (...)	
Existe algum aspeto que gostasse de referir sobre o que foi abordado?	Por isso, nós temos o conhecimento de que a mudança faz coisas melhores, a Supervisão Pedagógica faz todo o sentido.	Supervisão Pedagógica faz todo o sentido

### Diretor: Agrupamento de Escolas 7

Questões	Unidades de contexto	Unidades de registo
Tempo de serviço e habilitações	Ora, os anos de serviço (...) cerca de vinte anos. O percurso profissional, portanto, professora do Primeiro Ciclo, licenciada (...)	vinte anos licenciada
O que a motivou a candidatar-se ao cargo de Diretor?	Eh (...) o serviço público e sentir que podemos melhorar alguma coisa.	(...) serviço público
Enquanto Diretora, o que o preocupa mais no ensino?	A mudança de políticas educativas sem serem avaliadas, sem serem reformuladas e (...) não haver uma linha condutora (...) não haver uma linha condutora na Educação.	A mudança de políticas educativas sem serem avaliadas
Qual é o entendimento que tem sobre Supervisão Pedagógica? É habitual na sua escola falar-se em Supervisão Pedagógica?	Ora bem (...) aqui na escola começou a falar-se de Supervisão Pedagógica aquando da primeira avaliação externa que tivemos. Eh (...) o entendimento que eu tenho sobre Supervisão Pedagógica é que a Supervisão Pedagógica tem de ser uma prática de acompanhamento recorrente, tem de ser uma prática normal, tem de ser normal numa escola, tem de ser uma prática normal entre professores.	(...) começou a falar-se de Supervisão Pedagógica aquando da primeira avaliação externa (...) Supervisão Pedagógica tem de ser uma prática de acompanhamento recorrente
Se tivesse de associar hierarquicamente três palavras ao termo Supervisão Pedagógica, quais seriam?	A reflexão, a colaboração e articulação.	reflexão colaboração articulação.
No Agrupamento de Escolas que dirige existe Supervisão Pedagógica? Se existe, por quem é feita? Encontra-se satisfeito com o processo de Supervisão Pedagógica desenvolvido?	Ora bem (...) existe Supervisão Pedagógica (...) está ainda (...) já não é embrionária, portanto (...) mas ainda acabou de nascer. A Supervisão Pedagógica aqui está a ser efetuada a nível de Departamentos. Ainda estamos a começar, por isso, não posso dizer se estou satisfeita ou não! Estamos a iniciar.	A Supervisão Pedagógica aqui está a ser efetuada a nível de Departamentos. Ainda estamos a começar, por isso, não posso dizer se estou satisfeita ou não!
Na sua opinião, a Supervisão Pedagógica traz benefícios? Se os traz quais são?	Só traz benefícios (...) Só traz benefícios, como por exemplo, o primeiro grande benefício é as pessoas se sentarem e refletirem sobre o trabalho que fazem e que vão fazer e que fizeram. O facto das pessoas se sentarem e refletirem em conjunto e falarem sobre o seu trabalho e descobrirem-se, autorregularem-se, perderem o receio de serem julgados.	(...) Só traz benefícios, como por exemplo, o primeiro grande benefício é as pessoas se sentarem e refletirem sobre o trabalho que fazem
Por outro lado, pensa existirem constrangimentos à Supervisão Pedagógica? Se existem, refira alguns.	Existe em primeiro lugar a questão dos horários. Depois, se a Supervisão Pedagógica tiver um estilo diretivo e classificador, é o maior constrangimento que pode ter, é um dos grandes constrangimentos que eu vejo, é o estilo de Supervisão Pedagógica que se pode fazer.	Existe em primeiro lugar a questão dos horários.
Acha que o ambiente que se vive nas escolas é recetivo à Supervisão Pedagógica?	Neste momento é recetivo, é recetivo, mas estamos numa fase muito delicada, em que um passo em falso pode estragar tudo.	Neste momento é recetivo
Num contexto de condições ideais, como acha que a Supervisão Pedagógica deveria de ser realizada e por quem?	Por quem tem mais experiência ou por quem tem experiências para partilhar. Eu não quero dizer que não haja um coordenador ou uma estrutura, uma organização bastante burocrática.	Por quem tem maior experiência (...)

Considera existir trabalho colaborativo no Agrupamento de Escolas que dirige? Se existe, como é desenvolvido?	<p>Sim. Nós temos grupos (...) temos grupos disciplinares, no caso da Matemática, do Português e do Inglês, sobretudo esses três grupos, esses três grupos fazem, então a Matemática faz um trabalho colaborativo excepcional!</p> <p>Depois, portanto, esse trabalho colaborativo reflete-se quer na realização dos testes, quer na elaboração dos testes, quer na correção dos testes, quer na preparação das aulas, quer inclusivamente, na própria sala de aula.</p>	<p>Sim.</p> <p>esse trabalho colaborativo reflete-se quer na realização dos testes, quer na elaboração dos testes, quer na correção dos testes, quer na preparação das aulas, quer inclusivamente, na própria sala de aula</p>
Na sua opinião o trabalho colaborativo é importante? Justifique a sua resposta.	<p>O trabalho colaborativo é fundamental. Há um trabalho individual que todos temos que fazer, de estudo (...) mas o trabalho tem de ser colaborativo e hoje mais do que nunca, ninguém tem conhecimento de tudo nem a experiência toda. O trabalho colaborativo traz conhecimento e experiência que irá beneficiar os alunos.</p>	<p>O trabalho colaborativo é fundamental (...)</p> <p>trabalho colaborativo traz conhecimento e experiência que irá beneficiar os alunos.</p>
Existe algum aspeto que gostasse de referir sobre o que foi abordado?	<p>Tem de haver uma partilha. Portanto, eu acho que vista sobre este aspeto, a Supervisão Pedagógica tem de ser vista num âmbito de colaboração, de cooperação, de reflexão.</p>	<p>Supervisão Pedagógica tem de ser vista num âmbito de colaboração, de cooperação, de reflexão</p>

**(Anexo 8)****Grelha de categorização das entrevistas aos Diretores**

Tempo de serviço e habilitações			
Diretor	Unidades de registo	Categoria e frequência	
1	vinte e quatro anos; mestrado	Vinte anos de serviço (2)	
2	trinta e dois anos; licenciatura	Mais de vinte anos de serviço (1)	
4	trinta e três anos; Pós-Graduação	Mais de trinta anos de serviço (2)	
6	Mestrado; vinte anos	Licenciatura (2)	
7	vinte anos; licenciada	Pós-graduação (1)	
		Mestrado (2)	
Motivação para candidatura ao cargo de Diretor(a)			
Diretor	Unidades de registo	Categoria e frequência	
1	(...) uma experiência diferente; É mais um desafio	Experiência (1) Desafio (4) Serviço público (1)	
2	Este foi por desígnio e por desafio.		
4	É um desafio		
6	(...) foi um bocadinho um desafio.		
7	o serviço público e sentir que podemos melhorar alguma coisa.		
Preocupações no ensino, enquanto Diretor(a)			
Diretor	Unidades de registo	Categoria e frequência	
1	(...) questão do abandono e da indisciplina	Abandono e indisciplina (1) Qualidade do ensino (1) Falta de objetivos dos alunos (1) Resultados (1) Políticas Educativas (1)	
2	(...) o que me preocupa no ensino é a qualidade dele		
4	É a falta de objetivos dos nossos alunos		
6	(...) preocupa-me os seus resultados		
7	A mudança de políticas educativas sem serem avaliadas		
Entendimento sobre Supervisão Pedagógica			
Diretor	Unidades de registo	Categoria e frequência	
1	Nesta escola, sim. (...) é uma Supervisão em termos de acompanhamento	Fala-se em Supervisão Pedagógica (4)  Não se fala em Supervisão Pedagógica (1)  Acompanhamento (4) Observação das práticas (2) Partilha (1)	
2	Não é habitual ouvir-se falar.		
4	Sim, fala-se (...) que é o acompanhamento e a observação das práticas letivas dos colegas		
6	A Supervisão Pedagógica é um acompanhamento e partilha (...) é nosso objetivo no próximo ano, começar a fazê-la. (...) temos falado muito nela.		
7	(...) começou a falar-se de Supervisão Pedagógica aquando da primeira avaliação externa (...) Supervisão Pedagógica tem de ser uma prática de acompanhamento recorrente		
Palavras associadas à Supervisão Pedagógica			
Diretor	Unidades de registo	Categoria e frequência	
1	monitorização; partilha; colaboração	Monitorização(1)	Entreajuda (1)
2	rigor; qualidade; exequibilidade	Partilha (3)	Validação (1)
4	Colaboração, entreajuda e partilha.	Colaboração (3)	Autoavaliação (1)
6	validação; partilha; autoavaliação	Rigor (1)	Articulação (1)
7	reflexão; colaboração; articulação.	Qualidade (1)	Reflexão (1)
		Exequibilidade(1)	
Realização de Supervisão Pedagógica, os seus responsáveis e grau de satisfação			
Diretor	Unidades de registo	Categoria e frequência	
1	Não estou satisfeita com o processo superviso (...) Não é que ele não exista, pois existe (...) Coordenador de Departamento que é quem em termos legais tem que fazer esse acompanhamento	Supervisão Pedagógica é efetuada (3)	Insatisfação (3) Sem resposta (2)
2	Não está a ser realizada (...) Deveria de ser feita, mas não é, por isso, não estou satisfeito.		Supervisão Pedagógica não é efetuada (2)
4	É um processo que ainda está a ser implementado, a decorrer. Não estou totalmente satisfeita, pretendia mais. gradualmente, entre professores e coordenadores que aproveitam o estar dentro da sala de aula.	Coordenador de Departamento (3)	

6	Não existe.		
7	A Supervisão Pedagógica aqui está a ser efetuada a nível de Departamentos. Ainda estamos a começar, por isso, não posso dizer se estou satisfeita ou não!		
Reconhecimento da importância da Supervisão Pedagógica e identificação dos seus benefícios			
Diretor	Unidades de registo	Categoria e frequência	
1	Na minha perspetiva traz benefícios. (...) o contributo que eles podem trazer para que eu consiga melhorar aquilo que eu já faço.	Melhoria das práticas (2) Partilha de experiência e conhecimentos (2) Reflexão (1)	
2	(...) penso que traz mais-valias, nomeadamente, partilha de experiências e de conhecimentos.		
4	Sim, traz benefícios (...) (...) aprendemos sempre uns com os outros		
6	Claro que sim! (...) enriquecem as suas práticas (...) reflete nos resultados escolares dos alunos		
7	(...) Só traz benefícios, como por exemplo, o primeiro grande benefício é as pessoas se sentarem e refletirem sobre o trabalho que fazem		
Existência e identificação de fatores de constrangimentos à Supervisão Pedagógica			
Diretor	Unidades de registo	Categoria e frequência	
1	Claro que existem. (...) os séculos de tradição (...) espírito de colaboração também não existe ou de partilha, também não existe (...) há os constrangimentos a nível de horários	Existem fatores de constrangimento (5) Horários (5) Ausência de colaboração e de partilha (1)	
2	Sim existem. (...) tempos, da carga horária.		
4	Existem do ponto de vista organizacional. Não há momentos. No horário dos docentes não está prevista essa componente (...) docentes que ainda não interiorizaram a Supervisão Pedagógica (...)		
6	(...) é a questão da conciliação de horários, (...) mais as pessoas como não estão habituadas à prática		
7	Existe em primeiro lugar a questão dos horários.		
Existência de ambiente recetivo à Supervisão Pedagógica nas Escolas			
Diretor	Unidades de registo	Categoria e frequência	
1	Tem dias	Não (2) Sim (3)	
2	Não		
4	Não		
6	(...) os professores têm flexibilidade sempre para fazerem Supervisão Pedagógica		
7	Neste momento é recetivo		
Responsável pela Supervisão Pedagógica			
Diretor	Unidades de registo	Categoria e frequência	
1	(...) funciona muito bem, muitas vezes, entre os pares sem passar pelo Coordenador	Entre pares (3) Pessoa com mais experiência (2)	
2	(...) fator interno ou o fator externo, desde que tenha experiência		
4	(...) entre pares		
6	(...) entre pares		
7	Por quem tem maior experiência		
Existência de trabalho colaborativo e identificação de práticas colaborativas			
Diretor	Unidades de registo	Categoria e frequência	
1	existe trabalhar na Nuvem, o trabalhar nas Drives	Existente trabalho colaborativo (4) Não existe trabalho colaborativo (1) Trabalho online (1) Reuniões de grupo (1) Preparação materiais/planificações (4)	
2	não é de todo feito		
4	Existente trabalho colaborativo reuniões de grupo, para as planificações juntam-se informalmente		
6	Sim os professores por exemplo, preparam, dão as mesmas fichas, dão os mesmos testes		

7	Sim. esse trabalho colaborativo reflete-se quer na realização dos testes, quer na elaboração dos testes, quer na correção dos testes, quer na preparação das aulas, quer inclusivamente, na própria sala de aula	
Importância do trabalho colaborativo		
<b>Diretor</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>Categoria e frequência</b>
1	O trabalho colaborativo é fundamental.	Reconhecida (5)
2	É, sem dúvida!	
4	O trabalho colaborativo é imprescindível	
6	Sim (...) claro que sim.	
7	O trabalho colaborativo é fundamental.	
Repercussões do trabalho colaborativo		
<b>Diretor</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>Categoria e frequência</b>
1	(...) enriquece os professores e melhora as suas práticas (...) se repercutirá no processo de ensino-aprendizagem.	Enriquecimento profissional do docente (3) Repercussões processo ensino-aprendizagem (4) Evolução (1)
2	os alunos saem privilegiados.	
4	traz mais valias para professores e reflete-se no aproveitamento dos alunos	
6	permitirá acompanhar a evolução	
7	traz conhecimento e experiência que irá beneficiar os alunos.	



**(Anexo 9)**

**Transcrição integral da entrevista ao Coordenador de Departamento**

**Código de transcrição**

PE – Professora Entrevistadora

CD1 – Coordenador de Departamento Entrevistado

(...) – Breve pausa

PE – Início solicitando autorização para que esta entrevista seja audiogravada. Autoriza a gravação desta entrevista?

CD1– Claro que sim.

PE – Frequento o Curso de Mestrado em Educação, Especialidade Supervisão Pedagógica, na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. Estou a realizar uma investigação que tem por objetivo compreender as perceções e as práticas de Supervisão Pedagógica. Esta entrevista será um instrumento de recolha de dados que possibilitará analisar as suas perceções de Supervisão Pedagógica, assim como, as práticas supervisoras desenvolvidas no Agrupamento de Escolas onde exerce funções.

Esta entrevista é confidencial, garantindo-se o anonimato no momento da divulgação dos dados. O registo magnético desta entrevista será destruído, após se ter procedido à sua transcrição. Desde já agradeço a sua disponibilidade e o seu contributo.

PE – Fale-nos um pouco sobre o seu percurso profissional. Mencione os anos de serviço que possui e as suas habilitações profissionais.

CD1– OK. Olhe, eu já sou professora há vinte e três anos, com o estágio vinte e quatro. Portanto, já tenho uma ampla experiência quer a nível de ensino com miúdos desde o sétimo ao décimo segundo ano. Neste momento, trabalho só com nonos anos e com o curso vocacional que é (...) uma área complicada de se trabalhar! Já ocupei imensos cargos ao longo destes vinte e tal anos, desde Coordenação de Direção de Turma, já fui Diretora de Turma várias vezes, já fui Presidente do Conselho Geral, agora sou Coordenadora de Departamento. Pronto, estive sempre muito envolvida com o ensino, já trabalhei no ensino profissional muitos anos também, numa escola privada, no ensino profissional em Ponta Delgada, e (...) gosto de dar aulas, gosto desta interação com os alunos, embora reconheça que ultimamente está mais difícil trabalhar com os alunos, se calhar já ouviu essa opinião (...) muito mais difícil! Eu lembro-me há uns anos atrás, conseguíamos gerir muito mais facilmente os conflitos a nível de sala de aula e hoje, isso não se verifica e também repare que hoje os alunos, dada toda a complexidade da própria

sociedade, dadas as motivações que eles têm exteriores, também se desinteressam um bocadinho mais pelo processo de ensino. Relativamente às minhas habilitações profissionais, portanto, eu sou licenciada em História e Ciências Sociais, ensino de (...) fiz na Universidade dos Açores, estive na Universidade do Minho também, fiz a Pós-Graduação depois em Administração Escolar Educacional na Universidade Católica e são essas as minhas habilitações.

PE – O que a motivou a ser professora?

CD1 – Olhe, isso é uma (...) é uma pergunta muito interessante, porque eu de facto não estava nada motivada para a área da docência, estava motivada para a área do Direito era o meu sonho, era seguir Direito. Simplesmente quando nos meus longínquos dezoito anos, entrar em Direito, implicava ter uma média de dezassete o que não acontece agora, e eu fiquei com uma média de quinze. Portanto, o que aconteceu? Não entrei em Direito e então (...) entrei numa área que eu gostava que era História (...) e depois tinha um primo que já estava a acabar a licenciatura em História e Ciências Sociais o que de certa forma me motivou. Depois comecei a dar aulas e gostei. Gosto! Gosto daquilo que faço, embora reconheça que é muito cansativo. Muito cansativo e desgastante.

PE – Enquanto professora e Coordenadora de Departamento o que a preocupa mais no ensino?

CD1 – Eh (...) uma das minhas preocupações enquanto Coordenadora de Departamento é precisamente os resultados. Porquê? Porque nós fazemos uma análise, período a período, dos resultados escolares e como funcionamos numa Escola TEIPE, nós temos determinadas metas que temos de atingir. E o que é que acontece? É que se não atingirmos as metas que, portanto, estão na própria estrutura do TEIPE, vamos perder necessariamente recursos e, portanto, é uma das preocupações. Agora isto não implica que eu vá pressionar os meus colegas para passarem alunos, porque então, também estamos a obter resultados fictícios. Mas realmente preocupa-me enquanto Coordenadora de Departamento, preocupa-me um pouco os resultados. Eh (...) preocupa-me também a articulação (...) deve haver, embora ela também seja difícil. Para que eu possa fazer alguma Supervisão Pedagógica ou ter alguma articulação com os meus colegas, o ideal seria em termos de horário nós termos uma hora coincidente, o que é muito difícil numa unidade orgânica de gestão com muitos professores, mas são essas algumas das preocupações, ao nível da articulação e ao nível dos resultados.



PE – Certamente tem ouvido falar nas questões relacionadas com a Supervisão Pedagógica. Qual é o entendimento que tem sobre esta área? É habitual na sua escola falar-se em Supervisão Pedagógica?

CD1 – É. É habitual. Nós inclusivamente temos falado imenso ao nível do Conselho Pedagógico. Muita gente considera que Supervisão Pedagógica tem a ver com a avaliação (...) eu acho que não! Não tem nada a ver com avaliação e nomeadamente a supervisão interpares. Quer dizer, tem a ver com avaliação, se eu efetivamente tiver o mestrado em Supervisão Pedagógica e sou destacada para fazer a avaliação de um colega noutra escola (...) aí, claro! É um domínio muito específico. Mas ao nível das escolas em geral, ao nível do cargo de Coordenadora de Departamento, eu, esta Supervisão Pedagógica, na minha perspetiva, está associada a uma supervisão interpares, de ajuda, de interajuda, não de avaliação (...) quem sou eu para estar a avaliar um colega que tem mais anos de serviço do que eu? E, portanto, eu tenho verificado, sobretudo por parte dos meus colegas de Departamento, por parte da própria Diretora, que há um grande interesse nesta Supervisão Pedagógica, sobretudo nesta supervisão interpares, não numa supervisão no sentido de estarmos a avaliar colegas, não nesse sentido.

PE – Se tivesse de associar hierarquicamente três palavras ao termo Supervisão Pedagógica, quais seriam?

CD1 – Sucesso (...) melhoria nas aprendizagens (...) e motivação.

PE – No Agrupamento de Escolas no qual exerce funções é efetuada Supervisão Pedagógica? Se existe, por quem é feita? Encontra-se satisfeita com o processo de Supervisão Pedagógica desenvolvido?

CD1 – Portanto, esta Supervisão que nós temos a nível de Escola (...) existe se calhar não de uma forma oficial ou muito (...) está mais diluída ao nível de pares. Mas existe, ela existe. Existe também na componente da avaliação interna da escola, portanto nós temos uma equipa que está relacionada com a autoavaliação, com a avaliação interna da escola e é feita essa Supervisão. É feita essa Supervisão (...) eu inclusivamente, já fiz parte dessa equipa e nós fazemos a Supervisão, fazendo questionários *online*, através da plataforma. Portanto, existe efetivamente supervisão (...) agora, não nunca com aquela (...) com aquela componente de estar a avaliar um colega. Se acharmos que um colega está a precisar d'ajuda então nós ajudamos, assim como nós pedimos ajuda também se necessitarmos. E sim, estou satisfeita com o processo de supervisão pedagógica desenvolvido.

PE – Na sua opinião, a Supervisão Pedagógica traz benefícios? Se os traz, quais são?

CD1 – Traz (...) traz benefícios porque a Supervisão ensina-nos, não é? Nós estamos sempre a aprender (...) eu costumo dizer isso. Eh (...) e, portanto, esta Supervisão a nível sobretudo de interpares faz com que todos nós aprendamos alguma coisa, não é? Acho que sim.

PE – É um processo de partilha?

CD1 – Exatamente, uma partilha muito interessante. Partilha a diversos níveis, não é?

PE – Por outro lado, pensa existirem constrangimentos à Supervisão Pedagógica? Se existem, refira alguns.

CD1 – Eh (...) existem sobretudo por causa das mentalidades, Não é? Porque nós confundimos (...) é aquilo que eu lhe dizia há bocado (...) e está-se a passar aqui, eu já tenho verificado que alguns colegas confundem um bocado a palavra Supervisão Pedagógica com a palavra avaliação e têm receio. E resistem à mudança, não é? A Supervisão Pedagógica é uma coisa recente, pelo menos em termos mais práticos, não é? Porque até há bem pouco tempo, não se falava em Supervisão Pedagógica, eu por acaso também estive a frequentar o mestrado em Supervisão Pedagógica do Ensino da História e não era uma coisa muito habitual e hoje a Supervisão Pedagógica está em todo o lado, não só na Escola, está em todo o lado. Mas existe alguma resistência na minha perspetiva, existe sobretudo devido a mentalidades, é uma questão de cultura (...) provavelmente, daqui a dez, quinze anos, não se verificará essa resistência.

PE – Acha que o ambiente que se vive nas escolas é recetivo à Supervisão Pedagógica?

CD1 – Esta questão vem na sequência da anterior, não é? Na generalidade sim, embora como lhe tenha dito há bocado, existe sempre essa resistência por parte de pessoas que nem sempre são as pessoas mais velhas. Muitas vezes quando falamos num processo de mudança, achamos que as pessoas que já estão instaladas que têm mais resistência à mudança, às vezes não são essas, às vezes até são os colegas mais novos que sentem, veem na Supervisão Pedagógica a tal avaliação que eu referi há bocado e, portanto, sentem medo, sentem receio por qualquer coisa e ficam inseguros, se calhar.

PE – Num contexto de condições ideais, como acha que a Supervisão Pedagógica deveria ser realizada e por quem?

CD1 – Condições ideais (...) é uma pergunta muito (...) muito pertinente e vou pensar um bocadinho (...) mas a Supervisão Pedagógica, na minha perspetiva, olhe, os Coordenadores de Departamento, (...) a própria Direção obviamente (...) inclusivamente,

eu acho que pode ser feita Supervisão interpares sem haver um distanciamento hierárquico, eu acho que todos nós podemos fazer Supervisão Pedagógica.

PE – Considera existir trabalho colaborativo no seu Departamento? Se existe, como é desenvolvido?

CD1 – Olhe, nós trabalhamos de forma corporativa entre nós, colaboramos uns com os outros, mas mais por *email* e eu vou explicar-lhe porquê. Porque falta-nos a tal hora nos nossos horários. Eu vejo isso, eu como Coordenadora de Departamento, sou também Coordenadora de grupo disciplinar (...) e tenho alguma dificuldade por exemplo, em encontrar-me com o meu colega que trabalha noutra escola. O que é que eu acho? É que se nós tivéssemos determinados tempos no nosso horário para nos reunirmos, esse trabalho colaborativo poderia ser muitos mais intenso. Então como é que nós fazemos? Para além das reuniões de grupo que fazemos, normalmente duas por trimestre, para além disso, é por *email*, nós funcionamos por email, partilhamos matérias por email, pedimos opiniões aos outros por email (...) os horários não coincidem (...) e então temos feito isso, mas existe trabalho colaborativo, as planificações, tudo isso. Muitas vezes ou maior parte das vezes, por email, mas fazemos essa troca de materiais.

PE – Mas acha o trabalho colaborativo importante?

CD1 – Claro que é importante, o trabalho colaborativo ensina-nos também. Eu ainda há pouco tempo, estávamos eu e o colega de outra escola que também é que está com os nonos anos, estávamos a fazer o exame de equivalência à frequência e (...) eu fiz um exame e ele fez outro e depois trocámos. Trocámos algumas dicas.

PE – Existe algum aspeto que gostasse de referir sobre o que foi abordado?

CD1 – Eh (...) sobretudo essa questão da confusão entre Supervisão Pedagógica e avaliação, se calhar. De facto, aparentemente supervisionar é avaliar, não é? Isso é o que nós pensamos (...) é a primeira ideia, não é? Mas nós temos de pensar em supervisionar de uma forma (...) com um cariz positivo, com um cariz de melhoramento e não de penalização, não é? Eu não vejo a Supervisão Pedagógica como uma penalização.

PE – O seu contributo nesta entrevista permitir-me-á compreender as suas perceções de Supervisão Pedagógica, bem como, as práticas de Supervisão Pedagógica desenvolvidas no Agrupamento de Escolas no qual exerce funções. O seu contributo será valioso para a realização do meu estudo, pelo que agradeço novamente a sua colaboração.



## Transcrição integral da entrevista ao Coordenador de Departamento

### Código de transcrição

PE – Professora Entrevistadora

CD4 – Professor Entrevistado

(...) – Breve pausa

PE – Início solicitando autorização para que esta entrevista seja audiogravada. Autoriza a gravação desta entrevista?

CD4 – Sim.

PE – Frequento o Curso de Mestrado em Educação, Especialidade Supervisão Pedagógica, na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. Estou a realizar uma investigação que tem por objetivo compreender as perceções e as práticas de Supervisão Pedagógica. Esta entrevista será um instrumento de recolha de dados que possibilitará analisar as suas perceções de Supervisão Pedagógica, assim como, as práticas de supervisão desenvolvidas no Agrupamento de Escolas onde exerce funções.

Esta entrevista é confidencial, garantindo-se o anonimato no momento da divulgação dos dados. O registo magnético desta entrevista será destruído, após se ter procedido à sua transcrição. Desde já agradeço a sua disponibilidade e o seu contributo.

PE – Fale-nos um pouco sobre o seu percurso profissional. Mencione os anos de serviço que possui e as suas habilitações profissionais.

CD4 – Ora bem, eu comecei a lecionar no Liceu José Estevão, em Aveiro, foi o ano de estágio integrado. Tirei a licenciatura em Físico Química, em Aveiro, licenciatura de cinco anos. Eh (...) tenho trinta anos de serviço, estou a completar trinta anos de serviço, e também já fui orientador de estágios integrados quer das Universidades quer das ESES, durante dez anos.

PE – O que o motivou a ser professor?

CD4 – Eu quando concorri para a faculdade só coloquei física e entrei para Física Atómica e Nuclear em Coimbra mas achei que não seria aquilo que eu queria. Queria física, mas mais divulgação de Ciência, e isso, para se divulgar Ciência, nada melhor do que ser professor.

PE – Enquanto professor e Coordenador de Departamento o que o preocupa mais no Ensino?

CD4 – Preocupa-me antes de mais, a questão da preparação dos jovens para a vida, para a melhoria do país e continuo a achar que é pelo caminho da Ciência que nós podemos ir a algum lado. O melhor investimento que se pode fazer num país, até para o tirar da crise, basta olhar para o caso do Japão, aquando da segunda Guerra, é apostar fortemente na Educação. Eh (...) ora bem, como Coordenador e professor, o que me preocupa é exatamente formar jovens, prepará-los para a vida, para que quando saíam da escola, consigam fazer algo de útil para o país e que os torne também felizes.

PE – Certamente tem ouvido falar nas questões relacionadas com a Supervisão Pedagógica. Qual é o entendimento que tem sobre esta área? É habitual na sua escola falar-se em Supervisão Pedagógica?

CD4 – Sim é habitual fazer, falar-se. Faz-se alguma, bastante até, em algumas disciplinas, nomeadamente, na Matemática. Há bastantes aulas supervisionadas, em que temos os professores coadjuvantes que estão dentro da sala de aula. E a coadjuvação para mim e a Supervisão Pedagógica, no caso concreto da Supervisão Pedagógica, é uma mais-valia no sentido da partilha, porque nós quando damos aulas estamos numa posição diferente de quem está a assistir. Eu falo isto, por experiência até do estágio. Nós às vezes, não nos apercebemos quando estamos a lecionar, de que há caminhos alternativos que poderíamos ter e estando uma pessoa dentro da sala de aula a observar, não é a avaliar, é a observar com o objetivo de melhorar o processo de ensino-aprendizagem, acho que é sempre uma mais-valia. Portanto, eu vejo sempre a Supervisão Pedagógica como uma partilha de experiências. No final das atividades nós podemos perfeitamente analisar o que foi dito, como foi dito, as estratégias, os caminhos que foram percorridos ,e portanto, daí se vier uma mais-valia para o Ensino, eu acho que sim, e eu advogo precisamente a Supervisão Pedagógica. Mas Supervisão Pedagógica como melhoria do sistema do ensino-aprendizagem e não como avaliação pura e dura. Isso não!

PE – Se tivesse de associar hierarquicamente três palavras ao termo Supervisão Pedagógica, quais seriam?

CD4 – A primeira seria partilha. Eh (...) a segunda seria observação e a terceira conclusões.

PE – No Agrupamento de Escolas no qual exerce funções é efetuada Supervisão Pedagógica? Se existe, por quem é feita? Encontra-se satisfeito com o processo de Supervisão Pedagógica desenvolvido?

CD4 – É feita, é feita (...) como eu referi há bocadinho, com maior frequência na Matemática, uma vez que os apoios dentro da sala de aula permitem que haja muitas mais aulas assistidas. Semanalmente, há seguramente duas para cada professor (...) portanto, é feita. Nas outras disciplinas não tanto, contudo, na Físico-Química e na Biologia, foram feitas este ano, a cada docente, duas. Portanto, significa que em termos gerais, tive no Departamento, perto de cem aulas assistidas. Somos trinta e cinco, cada um teve duas, portanto, daria setenta, mas sei que na Matemática houve muitas mais (...) portanto, teremos à volta de cem aulas assistidas.

Depois os colegas o que é que fazem? No final da aula preenchem um formulário que é um impresso que é uniforme em toda a Escola e depois eu fico com esses documentos. Eles fazem a reflexão, naturalmente! E eu sou o defensor dos documentos que estão no Departamento das aulas supervisionadas.

PE – Mas está satisfeito com esse processo de Supervisão Pedagógica?

CD4 – Não totalmente. Há sempre a hipótese de melhorar (...) porque é assim, a limitação nos horários dos professores (...) a limitação do horário é complicada! Quer dizer, nós não fazemos a Supervisão Pedagógica, onde se calhar se aplicaria melhor, isso teria maior efeito, mas sim em função do horário que nós temos e a disponibilidade e a coincidência das turmas. Se houvesse maior flexibilidade dos horários e pudéssemos ir às turmas mais problemáticas, seria melhor, havia melhoria.

PE – Na sua opinião, a Supervisão Pedagógica traz benefícios? Se os traz, quais são?

CD4 – Traz benefícios. Não vejo nada que não seja benéfico, falo no meu Departamento em concreto. Para já, há um grande espírito de trabalho de grupo, de trabalho de equipa. Toda a gente se dá bem, sem exceção. No meu Departamento, toda a gente se dá bem! E todos estamos muito preocupados com o processo de ensino-aprendizagem. No princípio foi um bocado complicado, porque confundiu-se a Supervisão Pedagógica com a avaliação e isto percebe-se, numa conjuntura atual da avaliação docente e foi preciso desmistificar isso, e ficou muito claro que não tem nenhum caráter avaliativo. É só mesmo de partilha e de melhoria. Por isso, eu estou de acordo com, e defendo a Supervisão Pedagógica mas nos moldes em que está ser feita no meu Departamento, nos outros desconheço.

PE – Por outro lado, pensa existirem constrangimentos à Supervisão Pedagógica? Se existem, refira alguns.

CD4 – Os horários. O horário é o maior constrangimento, é exatamente o horário. Não vejo outro constrangimento porque só vejo benefícios. Não vejo constrangimentos.

PE – Acha que o ambiente que se vive nas escolas é recetivo à Supervisão Pedagógica?

CD4 – Isso depende (...) porque se falássemos em termos genéricos, parece-me que não, que o ambiente não é propício. Porquê? Porque há uma falta de paz a nível do corpo docente mas isso é por razões externas e eu não vou falar disso, pois é uma questão política e eu sou uma pessoa de Ciência. No meu caso concreto, do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais, não vejo mesmo nenhum problema. Não há nenhum problema.

PE – Num contexto de condições ideais, como acha que a Supervisão Pedagógica deveria ser realizada e por quem?

CD4 – Eu penso que uma das coisas que deveria acontecer era a pessoa que está a ter aula assistida, devia poder escolher quem o supervisiona, quem o observa. Eu prefiro o observar não ser restrito a uma pessoa, mas ser restrito a vários colegas. Portanto, eu prefiro e vou falar no meu caso concreto, gosto que venham vários colegas à minha aula e tenho-os, vários. E no final há partilha porque uns observam mais uma questão, outros observam mais outra questão. Por exemplo, há colegas que vêm só com o objetivo de ver erros científicos e isso não se aplica, não é? Há os que estão mais preocupados com o movimento dentro da sala de aula, se a pessoa circulou ou não circulou, a utilização dos recursos pedagógicos, nomeadamente, do quadro, se a pessoa utiliza bem o quadro. Portanto, como as pessoas observam coisas diferentes, nada melhor do que ser observado por vários e num espírito de formação. Eu acho que o ideal, seria a Supervisão Pedagógica não ser feita por uma pessoa, mas por várias, em momentos diferentes. Agora (...) tenho uma ideia que é a seguinte, e já a tive no meu estágio, as aulas assistidas são sempre importantes, mas serem gravadas também seria uma mais-valia e a discussão ser em torno de uma gravação, também é interessante. Eu dou um caso concreto, eu tenho um vício a dar aulas e nunca me tinha apercebido, mas nunca, que é: “- Fiz-me entender?” Pronto (...) não me passa pela cabeça que tenho o vício de: “- Fiz-me entender? E alguém, pronto, numa aula que estavam a dar apoio individualizado dentro da sala de aula a um aluno de ACI, no final disse-me: “- Olha, tu já viste que disseste não sei quantas vezes, mas umas dezenas largas de “- Fiz-me entender?” E eu disse: “- Nunca reparei nisso!”. Cá está, são pormenores que se por exemplo, eu tivesse gravado a aula, eu tinha logo dado conta ao visionar, não é? Por isso, e repito, tudo aquilo que possa ser usado, nomeadamente hoje com as novas tecnologias para nós vermos o processo com outros olhos (...) eh, eu penso que é sempre melhor.



PE – Considera existir trabalho colaborativo no seu Departamento? Se existe, como é desenvolvido?

CD4 – Há trabalho colaborativo sim, mas poderia haver mais. Nós utilizamos bastante as novas tecnologias em trabalho colaborativo. Não estamos se calhar, tantas vezes quanto seria espectável juntos fisicamente, mas por exemplo, nós utilizamos muito a plataforma Moodle, para troca de materiais, usamos o Google Drive também para partilhas de pastas e funciona muito bem. Fora isso, temos as nossas reuniões em que exatamente há partilha, quer de materiais didáticos, até de atividades experimentais. Há bastante partilha. Pergunta se podia haver mais? Sim, sim (...) é sempre possível haver mais, mas depois também há falta de tempo, não é?

PE – Na sua opinião o trabalho colaborativo é importante? Justifique a sua resposta.

CD4 – É determinante! É determinante, porque é assim, lá diz o ditado popular que duas cabeças pensam melhor que uma. Portanto se nós tivermos dez cabeças de certeza que vão pensar melhor que só uma, há sempre ideias diferentes. Portanto, e nomeadamente em Ciência, se não houver trabalho colaborativo, não há hipótese nenhuma. Ninguém é detentor do saber todo. Não é? Isso nem pensar! Portanto, o trabalho colaborativo é fundamental. É fundamental!

PE – Existe algum aspeto que gostasse de referir sobre o que foi abordado?

CD4 – Eu gostaria, (...) mas, para uma tese de mestrado, não cai em saco roto. Mas eu acho que o nosso país tem que apostar muito na Educação e nomeadamente, na Ciência. A Ciência é a nossa saída mais airosa, é aquilo que eu acho que vai fazer desenvolver o país e é o que vai tornar as pessoas mais felizes melhor formadas, até na parte cívica. Há um défice muito grande de investimento na Educação e na Ciência em Portugal, mas isto é uma opinião pessoal.

PE – O seu contributo nesta entrevista permitir-me-á compreender as suas perceções de Supervisão Pedagógica, bem como, as práticas de Supervisão Pedagógica desenvolvidas no Agrupamento de Escolas no qual exerce funções. O seu contributo será valioso para a realização do meu estudo, pelo que agradeço novamente a sua colaboração.



## Transcrição integral da entrevista ao Coordenador de Departamento

### Código de transcrição

PE – Professora Entrevistadora

CD4.1 – Professor Entrevistado

(...) – Breve pausa

PE – Início solicitando autorização para que esta entrevista seja audiogravada. Autoriza a gravação desta entrevista?

CD4.1 – Sim, autorizo.

PE – Frequento o Curso de Mestrado em Educação, Especialidade Supervisão Pedagógica, na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. Estou a realizar uma investigação que tem por objetivo compreender as perceções e as práticas de Supervisão Pedagógica. Esta entrevista será um instrumento de recolha de dados que possibilitará analisar as suas perceções de Supervisão Pedagógica, assim como, as práticas de supervisão desenvolvidas no Agrupamento de Escolas onde exerce funções.

Esta entrevista é confidencial, garantindo-se o anonimato no momento da divulgação dos dados. O registo magnético desta entrevista será destruído, após se ter procedido à sua transcrição. Desde já agradeço a sua disponibilidade e o seu contributo.

PE – Fale-nos um pouco sobre o seu percurso profissional. Mencione os anos de serviço que possui e as suas habilitações profissionais.

CD4.1 – É assim, sou professora do grupo cento e dez, há vinte e oito anos e alguns meses. Já (...) já sou velhinha! O meu curso de base é o Magistério Primário e acabei-o em mil novecentos e oitenta e oito, portanto, foi o último ano que acabou o Magistério Primário neste país. Passados dez anos, voltei a achar que precisava de mais alguma coisa, então, em mil novecentos e noventa e sete, terminei o Curso Superior de Ensino Especializado em Didática do Meio Físico e Matemática, na Universidade do Minho, que me conferiu o grau de licenciatura. Posteriormente, em dois mil e sete, iniciei na Universidade do Minho, um Curso de Mestrado em Educação na área da Matemática, mas, por questões familiares, não o consegui concluir. Tive pena, não é? Acho que estas coisas se têm de fazer enquanto não se tem outros condicionantes.

O meu percurso profissional já é grande (...) é assim, estive cinco anos como professora contratada no distrito de Setúbal. Trabalhei em escolas de Setúbal, sempre de cidades,

trabalhei em Palmela, trabalhei no Montijo e trabalhei no Hospital Ortopédico do Otão, neste Hospital eu fui Diretora de Escola. Portanto, dentro do Hospital havia uma escola, os meninos tinham de estar longos tempos internados e então, eu fui Diretora de Escola, foi uma experiência espetacular. Depois fiquei vinculada por concurso ao distrito do Porto e trabalhei numa das grandes escolas do Porto, trabalhei em Vila do Conde, na Póvoa de Varzim e na EB2,3 de Beiriz. Nesta fase da minha vida sempre tive turmas, portanto, sempre lecionei com turmas, mas também fui Diretora de Escola. Trabalhei no Ensino Especial, dois anos. No Porto estive à frente da Biblioteca Escolar de São Bento da Vitória. Depois, em dois mil e um, por concurso, vim para Viana do Castelo e cheguei aqui, trabalhei sempre aqui, à exceção de um ano que foi quando abriu o Centro Escolar de Paredes de Coura e fui lá colocada, sempre tive turma, e desde que estou aqui, sempre fui Professora Titular, à exceção de um ano que fui professora de Apoio Sócio Educativo. E acho que é tudo. E, como é do seu conhecimento, fui a sete de julho, nomearam-me Coordenadora do Estabelecimento de Ensino, e dentro dos três candidatos que a Direção propôs, estou aqui a ser Coordenadora de Departamento, mas a minha experiência é muito pouquinha.

PE – O que a motivou a ser professora?

CD4.1 – Olhe, provavelmente as boas recordações que eu tive da minha primeira professora do primeiro ano, chamava-se Olga, era de Manteigas, isto foi em Vieira de Leiria, há muitos anos. Nunca mais me esqueci dessa pessoa. Fiz o décimo segundo ano e concorri para o Curso de Magistério e Curso de Educadores, entrei para os dois e depois sem grandes indecisões escolhi o Magistério.

PE – Enquanto professora e Coordenadora de Departamento, o que a preocupa mais no ensino?

CD4.1 – Olhe, eu acho que é lutar pelo sucesso educativo, não pelo insucesso, é lutar pelo sucesso, acho que é (...) penso sempre no sucesso dos alunos. E agora penso que todos os professores se devem sentir estáveis, orientados, que é o que eu às vezes sinto falta (...) e com vista a atingir o sucesso educativo. O sucesso educativo é o que mais me preocupa neste momento. Combater neste Agrupamento, o insucesso para ter sucesso.

PE – Certamente tem ouvido falar nas questões relacionadas com a Supervisão Pedagógica. Qual é o entendimento que tem sobre esta área? É habitual na sua escola falar-se em Supervisão Pedagógica?

CD4.1 – Para mim, é uma regulação do processo de ensino-aprendizagem. A Supervisão Pedagógica é para regular o que está bem e o que está mal, mudar práticas, para mim, é isso. Para mim, é uma observação, é análise das práticas pedagógicas em vigor, é uma

chamada de alerta para a reflexão dessas práticas e depois tentar implementar outras que combatam aquilo que criou o problema. Para mim, a Supervisão Pedagógica é um trabalho de investigação-ação.

Na escola onde trabalho fala-se em Supervisão Pedagógica. Eu mesma, o ano passado fui alvo de alguma Supervisão Pedagógica por parte de colegas.

PE – Se tivesse de associar hierarquicamente três palavras ao termo Supervisão Pedagógica, quais seriam?

CD4.1 – No meu conceito é análise, reflexão e mudança.

PE – No Agrupamento de Escolas no qual exerce funções é efetuada Supervisão Pedagógica? Se existe, por quem é feita? Encontra-se satisfeita com o processo de Supervisão Pedagógica desenvolvido?

CD4.1 – É assim, eu fui o ano passado, como lhe disse, alvo de Supervisão Pedagógica, quem me fez supervisão foi uma Adjunta da Direção. Sei que outros colegas foram supervisionados por uma colega em funções que até tinha o curso de Supervisão Pedagógica, mas eu, para mim, não há condições ideais. Eu gostaria que se melhorasse o quê? Vamos lá ver (...) a orientação, a reflexão partilhada, acho que falta aí qualquer coisa também, a cooperação para a mudança. Portanto, depois de se refletir também é preciso ajudar a mudar, são três fases, o trabalho cooperativo, a reflexão conjunta e ajudar a implementar novas práticas. Quanto ao processo de Supervisão Pedagógica...Correu bem, mas claro que há aspetos que podem ser melhorados.

PE – Na sua opinião, a Supervisão Pedagógica traz benefícios? Se os traz, quais são?

CD4.1 – Eu acho que sim (...) tudo tem de ser regulado, não é? Uma avaliação para melhorar. Uma delas é o trabalho cooperativo que não é normal no Primeiro Ciclo, talvez devido às políticas educativas anteriores, que tenham surgido dos espaços físicos das escolas. Escolas de plano centenário onde havia duas salas, uma de um lado, outra do outro, e os professores cada um se metia no seu ensino e não havia partilha, nem trabalho em conjunto, trabalho cooperativo. Depois, a construção conjunta de conhecimentos e metodologias que façam com que se alterem práticas de rotina que estão enraizadas, e depois, a criação de novos contextos educativos, que estejam adaptados à sociedade e aos meninos que temos (...) não aos meninos de há uns anos atrás.

PE – Por outro lado, pensa existirem constrangimentos à Supervisão Pedagógica? Se existem, refira alguns.

CD4.1 – Sim, acho que sim (...) olhe, um deles é externo à escola, que é a falta de cultura de autoavaliação da sociedade portuguesa, isso não é só na Educação, é em vários níveis. Depois na escola propriamente dita, sim. Para haver Supervisão Pedagógica, tem de haver profissionais profissionalizados e especializados nessa área, e não há. Há muito poucos e depois, além de terem o curso de Supervisão Pedagógica, têm de ter um certo perfil e uma certa experiência em determinados campos da Supervisão. E depois ainda há outra (...) que é essa dificuldade em encontrar esse tal supervisor que domine todos os campos da Supervisão Pedagógica, a competência científica, pedagógica, no campo administrativo, porque isto é um auxílio da administração de um Agrupamento e ainda a parte mais importante, que é a socioeducativa ou humana, porque nós estamos com Ciências da Educação. Acho que é muito difícil arranjar tanto numa pessoa só.

PE – Acha que o ambiente que se vive nas escolas é recetivo à Supervisão Pedagógica?

CD4.1 – Olhe, é assim (...) eu acho que sim, sabe porquê? Porque quando há instabilidade, há mudança, e há uma instabilidade tal, que eu acho que o que os professores querem é estabilidade, e para haver estabilidade, tem de haver mudança e pode ser por aqui, acho eu. Se não houver necessidade de mudar, se não houver necessidade de se sentir bem, também não vai mudar, portanto, neste momento há muita confusão nestas diretrizes todas.

PE – Num contexto de condições ideais, como acha que a Supervisão Pedagógica deveria ser realizada e por quem?

CD4.1 – Isso de condições ideais é muito relativo, coisas ideais é muito difícil encontrar, não é? Mas, olhe, há coisas que se podem encontrar num ambiente colaborativo, num supervisor não diretivo, portanto, que é um modelo acho que em voga, que deve estar. E o supervisor deve ser um observador, um esclarecedor, ajudar-nos a resolver problemas, deve ser um espelho daquilo que nós gostaríamos de (...) um orientador, realmente da profissão. Por isso, teria de ser alguém com experiência e, preferencialmente, com formação em supervisão pedagógica.

PE – Considera existir trabalho colaborativo no seu Departamento? Se existe, como é desenvolvido?

CD4.1 – Eu acho que para haver trabalho colaborativo, tem de haver uma cultura desse trabalho. Como lhe disse, no Primeiro Ciclo, as políticas anteriores foram (...) era muito difícil os professores trabalharem em grupo, colaborativamente. Mas, neste momento, nos Departamentos onde eu tenho estado, realmente lançam-se propostas de trabalho, as pessoas até colaboram, os professores até colaboram, até fazem essas coisas e tomam

decisões e essas decisões têm de ir ao Pedagógico. Há muita partilha nas reuniões de Departamento, mas também trabalhamos muito por email e em plataformas. Eu até acho que sim, agora que sejam condições ideais para se realizarem, às vezes não é bem (...) talvez por falta de formação, precisamente, e orientação dos professores do Departamento.

PE – Na sua opinião o trabalho colaborativo é importante? Justifique a sua resposta.

CD4.1 – O trabalho colaborativo, para mim, é importantíssimo, não é (...) porque é assim, com o avanço tecnológico, multicultural e científico que há hoje em dia, é quase impossível se conseguir abranger tantas áreas do conhecimento e, por isso mesmo, um exemplo disso, são os livros. Os livros técnicos que hoje se fazem não são só de um autor, são de vários autores, porque é quase impossível dominar tudo. E isso é importante, porquê? Porque nós temos de formar cidadãos que têm de ser interventivos e participativos na sociedade onde estão, e eu acho que uma equipa multidisciplinar é muito mais vantajosa em Educação do que um professor que diz o que se deve fazer, e, se trabalharmos colaborativamente com os colegas, é muito mais fácil chegar a um consenso e formar pessoas melhores.

PE – Existe algum aspeto que gostasse de referir sobre o que foi abordado?

CD4.1 – Penso que não (...) a entrevista está de tal maneira bem, que até me deixa aqui uma questão aberta para responder, mas acho que não tenho mais nada a referir.

PE – O seu contributo nesta entrevista permitir-me-á compreender as suas perceções de Supervisão Pedagógica, bem como, as práticas de Supervisão Pedagógica desenvolvidas no Agrupamento de Escolas no qual exerce funções. O seu contributo será valioso para a realização do meu estudo, pelo que agradeço novamente a sua colaboração.





## Transcrição integral da entrevista ao Coordenador de Departamento

### Código de transcrição

PE1 – Professora Entrevistadora

CD4.2 – Professor Entrevistado

(...) – Breve pausa

PE – Início solicitando autorização para que esta entrevista seja audiogravada. Autoriza a gravação desta entrevista?

CD4.2 – Sim.

PE – Frequento o Curso de Mestrado em Educação, Especialidade Supervisão Pedagógica, na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. Estou a realizar uma investigação que tem por objetivo compreender as perceções e as práticas de Supervisão Pedagógica. Esta entrevista será um instrumento de recolha de dados que possibilitará analisar as suas perceções de Supervisão Pedagógica, assim como, as práticas supervisoras desenvolvidas no Agrupamento de Escolas onde exerce funções.

Esta entrevista é confidencial, garantindo-se o anonimato no momento da divulgação dos dados. O registo magnético desta entrevista será destruído, após se ter procedido à sua transcrição. Desde já agradeço a sua disponibilidade e o seu contributo.

PE – Fale-nos um pouco sobre o seu percurso profissional. Mencione os anos de serviço que possui e as suas habilitações profissionais.

CD4.2 – O próximo ano será o trigésimo ano de serviço (...) tive praticamente sempre nesta escola. Por isso, considero esta a minha escolinha. Tirei a licenciatura em economia na Faculdade de Economia do Porto e enveredei pelo ensino por motivos pessoais. Naquela altura, nós ainda tínhamos a possibilidade de escolher outra profissão, mas eu optei pelo ensino, não me arrependi gosto muito do ensino, gosto muito dos miúdos, gosto muito de ensinar, tanto os alunos do secundário como aqueles que eu já apanhei no nono ano que eram dos cursos de formação e educação. Atendendo às circunstâncias atuais, fui obrigada ou vi-me obrigada, talvez para me garantir em termos futuros, tive de tirar uma Pós-Graduação em Educação Especial, porque o meu grupo está (...) eu digo que está em vias de extinção. Tirei então essa Pós-Graduação em Educação Especial, mas anteriormente já tinha tirado outra Pós-Graduação em Administração Escolar. Portanto não é bem uma coleção de Pós-Graduações, o outro fiz por um complemento, porque já fiz parte de um Concelho Diretivo e este fiz para me garantir em termos profissionais.

PE – O que a motivou a ser professora?

CD4.2 – Enquanto estava a tirar o curso dava explicações, portanto, já gostava de ensinar. Depois como estava no Porto, optei por vir para cá por causa do meu marido e tive a oportunidade de trabalhar no ensino aqui. Por isso é que vim para o ensino, e não me arrependi.

PE – Enquanto professora e Coordenadora de Departamento o que a preocupa mais no ensino?

CD4.2 – Ora bem (...) como Coordenadora acho que tenho uma preocupação acrescida. Os professores têm com os alunos e eu tenho com os alunos e com os meus colegas, pois também sou representante de grupo. Tenho uma preocupação tremenda que é tentar que os meus colegas (...) que eu lhes consiga fazer chegar a informação logo em primeira mão, assim que eu a recebo da Direção e tentar que esteja tudo bem no Departamento, também em termos de relacionamento entre nós.

PE – Certamente tem ouvido falar nas questões relacionadas com a Supervisão Pedagógica. Qual é o entendimento que tem sobre esta área? É habitual na sua escola falar-se em Supervisão Pedagógica?

CD4.2 – Sim, é habitual e foi um tema que esteve bastante na baila, desde há uns tempos para cá, tem sido bastante debatido e há sempre resistência por parte de muitos colegas. Aliás, isto foi mais a partir da ADD. Desde que começou o processo de avaliação de desempenho noutros moldes diferentes dos de antigamente e há aqueles professores que resistem. E o porquê dessa resistência? Uns acho que é como medo de serem avaliados, outros porque sabem que vão fazer más figuras e por isso, oferecem resistência. No entanto, eu acho que a Supervisão Pedagógica é necessária, não só em termos de avaliação, mas é uma partilha muito grande de saberes entre nós e eu tive essa experiência com os meus colegas de grupo. É extremamente positiva.

PE – Se tivesse de associar hierarquicamente três palavras ao termo Supervisão Pedagógica, quais seriam?

CD4.2 – Partilha, reflexão e avaliação.

PE – No Agrupamento de Escolas no qual exerce funções é efetuada Supervisão Pedagógica? Se existe, por quem é feita? Encontra-se satisfeita com o processo de Supervisão Pedagógica desenvolvido?

CD4.2 – Sim estou. Ficou decidido em Pedagógico e todos os Departamentos resolveram fazer assim (...) a Supervisão Pedagógica por grupo disciplinar, uma vez que são os do

grupo, os que melhor percebem as dificuldades que possam surgir e tentar melhorar. Por isso, é feito por grupo disciplinar e acho que assim, sim, tem mais resultados. É mais positivo do que por exemplo eu, que sou de um grupo de economia ir ver, supervisionar, por exemplo, uma aula de História ( ...) não estará tão adequado.

PE – Na sua opinião, a Supervisão Pedagógica traz benefícios? Se os traz, quais são?

CD4.2 – Traz benefícios porque (...) talvez eu possa responder porque aconteceu comigo em termos pessoais. Nós ao vermos, ao assistirmos, ao observarmos uma aula de um colega, nós podemos projetar-nos naquilo que ele está a fazer, e isso já aconteceu comigo. Portanto, eu fui ver a aula de uma colega, já o ano passado e a maneira como ela levou a aula até ao fim, conduziu a aula, eu achei de tal maneira interessante para captar os alunos e também para ela não estar sempre ali a falar (...) foi uma exposição que eu achei tão boa que a partir daí, comecei a adotar em algumas aulas minhas. Portanto, é muito vantajosa a Supervisão Pedagógica.

PE – Por outro lado, pensa existirem constrangimentos à Supervisão Pedagógica? Se existem, refira alguns.

CD4.2 – Existem. Alguns colegas são resistentes, resistem e por algumas razões, já aqui aponte duas, uma talvez por medo de serem avaliados e outra porque não estão seguros de si nos conteúdos, falta de experiência (...) até mesmo os mais experientes, alguns sei que não gostam, não se sentem à vontade.

PE – Acha que o ambiente que se vive nas escolas é recetivo à Supervisão Pedagógica?

CD4.2 – Nas outras escolas não sei. Aqui pela minha escolinha, eu acho que há sempre aqueles resistentes, mas a maior parte dos professores aceitou isso bem, este ano letivo. Penso que sim, que as pessoas estão recetivas.

PE – Num contexto de condições ideais, como acha que a Supervisão Pedagógica deveria ser realizada e por quem?

CD4.2 – Eu continuo a dizer que entre pares é a melhor forma.

PE – Considera existir trabalho colaborativo no seu Departamento? Se existe, como é desenvolvido?

CD4.2 – Existe. Os grupos de História e o de Português já fazem Supervisão Pedagógica, porque trabalham em conjunto na própria aula. E é muito positivo, por isso é o que os colegas disseram (...) que não havia a necessidade de fazer a observação de aulas, pois

já está constantemente a desenvolver-se. Nos outros grupos, começamos a fazer entrepares e tem tido resultados bons.

PE – Na sua opinião o trabalho colaborativo é importante? Justifique a sua resposta.

CD4.2 – É muito importante. É muito importante porque nos ajuda a limar algumas arestas que de outra maneira não conseguíamos.

PE – Existe algum aspeto que gostasse de referir sobre o que foi abordado?

CD4.2 – Relativamente à Supervisão Pedagógica, eu acho que deve existir. Deve sempre existir, independentemente de ser para avaliar um professor ou não, mas a Supervisão Pedagógica deve existir porque cada vez mais (...) mesmo que o professor tenha muita experiência, não é pelo facto de já ter trinta anos de serviço que ele está na perfeição. Estamos constantemente a aprender e por isso, a Supervisão Pedagógica deve continuar e ser sempre feita.

PE – O seu contributo nesta entrevista permitir-me-á compreender as suas perceções de Supervisão Pedagógica, bem como, as práticas de Supervisão Pedagógica desenvolvidas no Agrupamento de Escolas no qual exerce funções. O seu contributo será valioso para a realização do meu estudo, pelo que agradeço novamente a sua colaboração.

## Transcrição integral da entrevista ao Coordenador de Departamento

### Código de transcrição

PE1 – Professora Entrevistadora

CD4.3 – Professor Entrevistado

(...) – Breve pausa

PE – Início solicitando autorização para que esta entrevista seja audiogravada. Autoriza a gravação desta entrevista?

CD4.3 – Autorizo.

PE – Frequento o Curso de Mestrado em Educação, Especialidade Supervisão Pedagógica, na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. Estou a realizar uma investigação que tem por objetivo compreender as perceções e as práticas de Supervisão Pedagógica. Esta entrevista será um instrumento de recolha de dados que possibilitará analisar as suas perceções de Supervisão Pedagógica, assim como, as práticas supervisoras desenvolvidas no Agrupamento de Escolas onde exerce funções.

Esta entrevista é confidencial, garantindo-se o anonimato no momento da divulgação dos dados. O registo magnético desta entrevista será destruído, após se ter procedido à sua transcrição. Desde já agradeço a sua disponibilidade e o seu contributo.

PE – Fale-nos um pouco sobre o seu percurso profissional. Mencione os anos de serviço que possui e as suas habilitações profissionais.

CD4.3 – Ora eu tenho dezoito anos (...) completo este ano, dezoito anos de serviço. Tirei a licenciatura na Universidade do Minho, em Ensino de Português e Inglês, mais tarde fiz o mestrado em Supervisão Pedagógica e este ano frequentei na ESE do Porto, uma Pós-Graduação em Ensino Precoce de Inglês.

PE – O que a motivou a ser professora?

CD4.3 – Eu acho que foi muito por influência familiar. Já havia muitas professoras na família e eu acho que isso contribuiu muito, portanto, eu desde muito novinha sabia que ia ser professora, só não sabia de quê. Portanto, eu gostava muito de inglês na altura, também gostava muito da matemática e sabia que por um lado ou por outro, eu havia de seguir. Depois, no nono ano, como tinha muitas dificuldades em Físico Química, acabei por vir para as letras e vim parar ao Português e ao Inglês, tenho sido professora de Inglês nos últimos anos. Eu acho que foi isso que motivou mais ao menos a minha escolha.

PE – Enquanto professora e Coordenadora de Departamento o que a preocupa mais no ensino?

CD4.3 – Esta é uma pergunta difícil. Eh (...) bem, no ensino em geral, na escola enquanto organização, preocupa-me uma burocratização enorme, Eh (...) portanto, o estar sempre de volta de papéis, a fazer relatórios (...) o ter de prestar contas sempre (...) não é? Isso preocupa-me na medida em que rouba tempo ao professor para se dedicar àquilo que é de facto mais importante, que é dar as suas aulas. Nós vemos que em setembro temos sempre imensa papelada para fazer, imensas reuniões e acabamos por começar as aulas muitas vezes, ainda um bocadinho à pressa, sem ter aquilo que é realmente importante, que é ter as nossas aulinhas bem preparadas para dar assim um arranque bom no ano, não é? Isso preocupa-me e sei que não sou a única a preocupar-me com isso e eu acho que os governos também já começam a ter essa consciência, tanto que os despachos organizativos dos últimos anos já referem que a preocupação seria desburocratizar um bocadinho, simplificar a papelada. Mas pronto, eu também acho que nos últimos anos tem havido uma preocupação muito grande em avaliar, isso se calhar em detrimento das aprendizagens (...) os testes intermédios já praticamente desapareceram e a meu ver, foi uma boa decisão, porque parava-se a meio do ano e em vários momentos do ano para fazer testes intermédios que a meu ver, atrapalhavam mais do que traziam benefícios, mas pronto, isso era já um indício dessa preocupação que havia com os resultados, com a testagem, com as avaliações e também em detrimento das aprendizagens, a meu ver. Eu acho, que o que interessa mesmo é aquilo que nós ensinamos em sala de aula e menos essa parte (...) mas pronto, a escola terá outros problemas, mas esse preocupa-me bastante, mas haverá outros também.

PE – Certamente tem ouvido falar nas questões relacionadas com a Supervisão Pedagógica. Qual é o entendimento que tem sobre esta área? É habitual na sua escola falar-se em Supervisão Pedagógica?

CD4.3 – Esta escola, entretanto transformou-se devido a um Plano de Melhoria da Diretora não é? A Supervisão Pedagógica acabou por se tratar de um assunto bastante na ordem do dia. Claro que para mim não é novo, até porque eu tenho formação na área. Sei que na altura quando eu fiz o mestrado em Supervisão Pedagógica, aquilo que eu queria mesmo era didática, acabei por escolher esse por não haver alternativa. Eh (...) a ideia que eu tenho de Supervisão Pedagógica, é uma visão assim muito ampla, há uma definição de Isabel Alarcão que eu acho que é mais aquela com a qual eu mais concordo e que diz qualquer coisa como: “É a regulação do processo de ensino-aprendizagem, visando a flexibilidade, não é? Entre os profissionais do ensino, com o objetivo de melhorar as

aprendizagens dos alunos, não é?” E eu acho que esta é a melhor forma de definir Supervisão Pedagógica. Quando eu fiz o mestrado, na altura a Supervisão Pedagógica era muito direcionada para os supervisores de estágios, portanto, era muito vista ainda no âmbito da formação inicial de professores. Hoje em dia, eu acho que a visão é muito mais ampla, não é? Também professores em início de carreira? (...) a carreira também está um pouco estagnada, não é? Portanto, já começam a ser raros e eu acho que a Supervisão hoje em dia é vista mais pela escola enquanto organização que se pretende melhorar e portanto, supervisores somos todos um pouco, não é? A Supervisão é mais vista pela partilha e pela colaboração interpares, é assim que eu a vejo, no sentido de melhorar a escola. Fazer pequenos pares, o que cada um poderá fazer para melhorar a escola sendo que a meta final será sempre melhorar a aprendizagens dos nossos alunos, não é?

PE – Se tivesse de associar hierarquicamente três palavras ao termo Supervisão Pedagógica, quais seriam?

CD4.3 – A definição que eu dei há bocado de Supervisão Pedagógica, faz-me pensar em três palavritas, não é? Que é regulação, reflexão e desenvolvimento. Portanto, acho que são as três palavras que eu associo à Supervisão Pedagógica.

PE – No Agrupamento de Escolas no qual exerce funções é efetuada Supervisão Pedagógica? Se existe, por quem é feita? Encontra-se satisfeito(a) com o processo de Supervisão Pedagógica desenvolvido?

CD4.3 –No geral, eu acho que as pessoas não têm muito a noção daquilo que é a Supervisão Pedagógica, porque lá está, eu já disse isto no Departamento, ler coisas sobre a Supervisão Pedagógica é uma grande chatice e as pessoas preferem informar-se sobre outras coisas muito mais interessantes, não é verdade? E eu acho que há muitos mitos no ar, há muitas ideias falsas, há muitos preconceitos. Portanto, eu acho que no geral, as pessoas não sabem o que é a Supervisão Pedagógica e, portanto, não sabem, não têm consciência se a fazem ou não. No meu Departamento, eu acho que se faz mesmo sem as pessoas terem consciência disso, e faz-se porque há uma cultura de partilha, de colaboração que já existe há muito tempo. Mesmo quando éramos uma escola mais pequenina, mesmo só quando éramos escola básica, havia muito o hábito de mesmo informalmente, de nos sentarmos, de partilharmos os materiais, de conversarmos sobre o que se ia passando dentro das aulas, como é que eu estava a abordar um assunto, como é que a minha colega estava a fazer, de que forma nos estávamos a aproximar ou a distanciar, atendendo ao perfil da turma que cada uma tinha (...) às vezes, partilhávamos testes inclusivamente. Portanto, eu acho que Supervisão que se faz, a Supervisão não tem de ser fazer formalmente nem ser liderada, não é? Eu acho que a Supervisão não tem de

responder a hierarquias de poder, se ela é feita interpares, eu acho que ela é feita no nosso Departamento, já há muito tempo e lá está, mesmo sem as pessoas terem muito a consciência que se faz. Nós também temos, o nosso Departamento, o Departamento de Línguas, deve ser o Departamento aqui na escola onde por via dos meninos que têm adaptações curriculares, nós partilhamos a sala de aula. Há o professor titular e o professor que também está a dar o apoio, e isso também permite muitas vezes, planificar a aula em conjunto, haver a prática de observação de aulas e depois disso, de também se fazer uma reflexão conjunta sobre aquilo que aconteceu ou como planificar a próxima aula, como podemos fazer noutra turma com outros alunos, por exemplo. Portanto, eu acho que prática supervisiva existe, só que as pessoas não têm muito a noção dela. Penso que é um processo que está a decorrer bastante bem, embora existam aspetos que podem sempre ser melhorados.

PE – Na sua opinião, a Supervisão Pedagógica traz benefícios? Se os traz, quais são?

CD4.3 – Eu acho que sim (...) que traz benefícios, não é? Eu associo à Supervisão Pedagógica, o trabalho colaborativo, a partilha, e nós sabemos que partilhando aprendemos mais, não é? Portanto, o benefício será esse sempre, não é? O desenvolvimento pessoal e profissional de cada professor e depois em última análise, isso se verá na aula com a melhoria das aprendizagens dos alunos. Portanto eu acho que sim, que a Supervisão Pedagógica que traz benefícios, não é? Eu também tento não ver esta Supervisão Pedagógica na perspetiva da avaliação e do controlo, portanto, retirando-lhe essas conotações, eu acho que sim, que a Supervisão Pedagógica traz benefícios.

PE – Por outro lado, pensa existirem constrangimentos à Supervisão Pedagógica? Se existem, refira alguns.

CD4.3 – Constrangimentos? (...) se calhar, essas ideias preconcebidas que as pessoas têm que fazem muitas vezes que ela seja associada à avaliação. Há muita gente a desconfiar da Supervisão Pedagógica, não é? Porque acham que ela é avaliativa e eu acho que se lhe pode retirar esse cariz. E se calhar, esse será o principal constrangimento, haverá outros também, não é? Por exemplo, em termos de observação de aulas no nosso Departamento, por exemplo, nós já fizemos as contas, e apenas quinze por cento dos professores do meu Departamento é que não conseguem concretizar a observação de aulas de um colega. Claro que é sempre através daquilo que eu já expliquei, através de um menino que tenha apoio ou através da coadjuvação. Portanto, nós conseguimos, nós sabemos mais ao menos aquilo que se passa nas aulas uns dos outros, que é uma forma de Supervisão. Eh (...) pronto, será esse o constrangimento.



PE – Acha que o ambiente que se vive nas escolas é recetivo à Supervisão Pedagógica?

CD4.3 – Se é recetivo? Eu acho que nem em todas as escolas discutem a Supervisão Pedagógica. Eu já tenho conversado com outras pessoas e já tenho dito que na nossa escola é um assunto que está na ordem do dia. E há colegas de outras escolas que dizem que não. A Supervisão Pedagógica decorre só do apuramento através da avaliação de quem precisa de fazer uma formação, não é? De quem precisa de um acompanhamento particular. Eh (...) o facto de nos últimos anos se ter alterado a avaliação de desempenho docente, também talvez tenha alterado um bocadinho o ambiente da escola e o tenha tornado um bocadinho desfavorável à Supervisão Pedagógica, porque as duas coisas estão muito relacionadas. As pessoas acham se calhar, preconceituosamente, de que a avaliação está relacionada com a Supervisão e portanto, se calhar, isso não cria um bom ambiente não é? Para entender e para estar recetivo à Supervisão Pedagógica.

PE– Num contexto de condições ideais, como acha que a Supervisão Pedagógica deveria ser realizada e por quem?

CD4.3 – Portanto, num contexto de condições ideais? Eu acho que a Supervisão Pedagógica devia ser entre pares (...) acho que isso seria o ideal, sim. Agora, se calhar precisaria de alguém a coordenar a existência da Supervisão, não é? Como é que as coisas se estão a fazer? Mas de resto, eu acho que o ideal seria entre pares, portanto, com o contributo de todos.

PE – Considera existir trabalho colaborativo no seu Departamento? Se existe, como é desenvolvido?

CD4.3 – Existe. Existe desde há muito tempo. Existe essa cultura de partilha a vários níveis, desde a partilha dos testes, dos materiais, das fichas de trabalho, em termos de abordagens metodológicas mesmo, nós fazemos discussão disso, só que nem sempre o fazemos formalmente, muitas vezes, no intervalo enquanto tomamos um café, fazemos essa discussão, não é? Portanto, essa cultura de partilha existe, existe sim.

PE – Na sua opinião o trabalho colaborativo é importante? Justifique a sua resposta.

CD4.3 – É! Lá está, porque aprendemos uns com os outros. Porque se um colega meu para dar a mesma matéria, faz uma abordagem diferente, eu posso daí retirar alguma ideia que me possa auxiliar com a minha turma, o contrário também. E pronto, são sempre formas de aprendizagem e desenvolvimento.

PE – Existe algum aspeto que gostasse de referir sobre o que foi abordado?

CD4.3 – Não. Assim que me lembre não! Eu acho que com o tempo se vai começar a falar da Supervisão Pedagógica, mas acho que isto ainda é capaz de levar um tempinho (...) é! Acho que sim. Acho que não vai ser assim de um dia para o outro, porque é preciso desmistificar muita coisa (...) sinceramente, acho que sim (...) e pronto, acho que os professores só têm a ganhar com esse trabalho colaborativo, com a reflexão. Mas nem todos estão dispostos a isso. Há muita gente ainda virada para si mesma, muito individualista (...) mas aos poucos se calhar. Há que pensar positivo (...) aos poucos se calhar as práticas também vão mudando.

PE – O seu contributo nesta entrevista permitir-me-á compreender as suas perceções de Supervisão Pedagógica, bem como, as práticas de Supervisão Pedagógica desenvolvidas no Agrupamento de Escolas no qual exerce funções. O seu contributo será valioso para a realização do meu estudo, pelo que agradeço novamente a sua colaboração.

**(Anexo 10) Análise de conteúdo das entrevistas aos Coordenadores de Departamento****Coordenador de Departamento: Agrupamento de Escolas 1**

<b>Questões</b>	<b>Unidades de contexto</b>	<b>Unidades de registo</b>
Tempo de serviço e habilitações profissionais	Olhe, eu já sou professora há vinte e três anos, com o estágio vinte e quatro. Relativamente às minhas habilitações profissionais, portanto, eu sou licenciada em História e Ciências Sociais, ensino de (...) fiz na Universidade dos Açores, estive na Universidade do Minho também, fiz a Pós-Graduação depois em Administração Escolar Educacional na Universidade Católica e são essas as minhas habilitações.	vinte e quatro licenciada  Pós-Graduação
Motivação para ser professor(a)	entrei numa área que eu gostava que era História (...)	área que gostava
Preocupações enquanto Coordenador(a) de Departamento	Eh (...) uma das minhas preocupações enquanto Coordenadora de Departamento é precisamente os resultados	resultados
Entendimento sobre supervisão pedagógica. Existência do hábito de falar em supervisão pedagógica	É. É habitual. Nós inclusivamente temos falado imenso ao nível do Conselho Pedagógico. Mas ao nível das escolas em geral, ao nível do cargo de Coordenadora de Departamento, eu, esta Supervisão Pedagógica, na minha perspetiva, está associada a uma supervisão inter pares, de ajuda, de interajuda, não de avaliação (...)	É habitual.  ajuda
Palavras associadas à supervisão pedagógica	Sucesso (...) melhoria nas aprendizagens (...) e motivação.	sucesso melhoria motivação
Existência de supervisão pedagógica e responsável pelo processo superviso	Portanto, esta Supervisão que nós temos a nível de Escola (...) existe se calhar não de uma forma oficial ou muito (...) está mais diluída ao nível de pares. Mas existe, ela existe.	existe  ao nível de pares
Identificação dos benefícios da supervisão pedagógica	Traz (...) traz benefícios porque a Supervisão ensina-nos, não é? Eh (...) e, portanto, esta Supervisão a nível sobretudo de inter pares faz com que todos nós aprendamos alguma coisa, não é?	traz benefícios aprendamos alguma coisa
Existência e identificação de constrangimentos à supervisão pedagógica	Eh (...) existem sobretudo por causa das mentalidades, Não é?	existem  mentalidades
Existência de um ambiente recetivo à supervisão pedagógica nas escolas	Na generalidade sim, embora como lhe tenha dito há bocado, existe sempre essa resistência por parte de pessoas que nem sempre são as pessoas mais velhas.	sim
Como e por quem deveria ser realizado o processo de supervisão pedagógica	(...) mas a Supervisão Pedagógica, na minha perspetiva, olhe, os Coordenadores de Departamento(...) a própria Direção obviamente (...) inclusivamente, eu acho que pode ser feita Supervisão inter pares	Coordenadores de Departamento; Direção
Existência e identificação de prática colaborativas	Olhe, nós trabalhamos de forma corporativa entre nós, colaboramos uns com os outros, mas mais por <i>email</i> e eu vou explicar-lhe porquê.	colaboramos  <i>email</i>
Importância do trabalho colaborativo.	Claro que é importante, o trabalho colaborativo ensina-nos também. Trocamos algumas dicas	é importante Trocamos algumas dicas

## Coordenador de Departamento: Agrupamento de Escolas 4

Questões	Unidades de contexto	Unidades de registo
Tempo de serviço e habilitações profissionais	Tirei a licenciatura em Físico Química, em Aveiro, licenciatura de cinco anos. Eh (...) tenho trinta anos de serviço (...)	trinta anos licenciatura
Motivação para ser professor(a)	Queria física, mas mais divulgação de Ciência, e isso, para se divulgar Ciência, nada melhor do que ser professor.	divulgar Ciência
Preocupações enquanto Coordenador(a) de Departamento	Preocupa-me antes de mais, a questão da preparação dos jovens para a vida, para a melhoria do país e continuo a achar que é pelo caminho da Ciência que nós podemos ir a algum lado.	preparação dos jovens
Entendimento sobre supervisão pedagógica. Existência do hábito de falar em supervisão pedagógica	E a coadjuvação para mim e a Supervisão Pedagógica, no caso concreto da Supervisão Pedagógica, é uma mais-valia no sentido da partilha, porque nós quando damos aulas estamos numa posição diferente de quem está a assistir.  Sim é habitual fazer, falar-se.	partilha  habitual fazer, falar-se
Palavras associadas à supervisão pedagógica	A primeira seria partilha. Eh (...) a segunda seria observação e a terceira conclusões.	partilha observação conclusões
Existência de supervisão pedagógica. Responsável pelo processo superviso e grau de satisfação com o mesmo	É feita, é feita (...) como eu referi há bocadinho, com maior frequência na Matemática, uma vez que os apoios dentro da sala de aula permitem que haja muitas mais aulas assistidas. No final da aula preenchem um formulário que é um impresso que é uniforme em toda a Escola e depois eu fico com esses documentos. Eles fazem a reflexão, naturalmente! Não totalmente. Há sempre a hipótese de melhorar (...) porque é assim, a limitação nos horários dos professores (...) a limitação do horário é complicada!	É feita  apoios dentro da sala de aula  Não totalmente.
Identificação dos benefícios da supervisão pedagógica	Traz benefícios. Não vejo nada que não seja benéfico, falo no meu Departamento em concreto. Para já, há um grande espírito de trabalho de grupo, de trabalho de equipa.	Traz benefícios  trabalho de equipa
Existência e identificação de constrangimentos à supervisão pedagógica	Os horários. O horário é o maior constrangimento, é exatamente o horário.	horários
Existência de um ambiente recetivo à supervisão pedagógica nas escolas	Isso depende (...) porque se falássemos em termos genéricos, parece-me que não, que o ambiente não é propício.	não
Como e por quem deveria ser realizado o processo de supervisão pedagógica	Eu penso que uma das coisas que deveria acontecer era a pessoa que está a ter aula assistida, devia poder escolher quem o supervisiona, quem o observa.	pessoa que está a ter aula assistida, devia poder escolher quem o supervisiona
Existência e identificação de prática colaborativas	Há trabalho colaborativo sim, mas poderia haver mais. Nós utilizamos bastante as novas tecnologias em trabalho colaborativo	Há trabalho colaborativo sim novas tecnologias
Importância do trabalho colaborativo.	É determinante! É determinante, porque é assim, lá diz o ditado popular que duas cabeças pensam melhor que uma.	É determinante  duas cabeças pensam melhor

## Coordenador de Departamento: Agrupamento de Escolas 4

Questões	Unidades de contexto	Unidades de registo
Tempo de serviço e habilitações profissionais	O próximo ano será o trigésimo ano de serviço (...). Tirei a licenciatura em economia na Faculdade de Economia do Porto e enveredei pelo ensino por motivos pessoais. Atendendo às circunstâncias atuais, fui obrigada ou vi-me obrigada, talvez para me garantir em termos futuros, tive de tirar uma Pós-Graduação em Educação Especial, porque o meu grupo está (...) eu digo que está em vias de extinção.	próximo ano será o trigésimo ano de serviço  a licenciatura em economia  Pós-Graduação em Educação Especial
Motivação para ser professor(a)	Enquanto estava a tirar o curso dava explicações, portanto, já gostava de ensinar.	gostava de ensinar
Preocupações enquanto Coordenador(a) de Departamento	Tenho uma preocupação tremenda que é tentar que os meus colegas (...) que eu lhes consiga fazer chegar a informação logo em primeira mão, assim que eu a recebo da Direção e tentar que esteja tudo bem no Departamento, também em termos de relacionamento entre nós.	fazer chegar a informação logo em primeira mão  tentar que esteja tudo bem no Departamento
Entendimento sobre supervisão pedagógica. Existência do hábito de falar em supervisão pedagógica	Sim, é habitual e foi um tema que esteve bastante na baila, desde há uns tempos para cá, tem sido bastante debatido e há sempre resistência por parte de muitos colegas. No entanto, eu acho que a Supervisão Pedagógica é necessária, não só em termos de avaliação, mas é uma partilha muito grande de saberes entre nós e eu tive essa experiência com os meus colegas de grupo.	Sim, é habitual;  avaliação, mas é uma partilha
Palavras associadas à supervisão pedagógica	Partilha, reflexão e avaliação	Partilha; reflexão; avaliação
Existência de supervisão pedagógica. Responsável pelo processo supervisivo e grau de satisfação com o mesmo	Sim estou. Por isso, é feito por grupo disciplinar e acho que assim, sim, tem mais resultados.	Sim  grupo disciplinar  sim, tem mais resultados.
Identificação dos benefícios da supervisão pedagógica	Traz benefícios porque (...) (...) foi uma exposição que eu achei tão boa que a partir daí, comecei a adotar em algumas aulas minhas.	Traz benefícios  comecei a adotar
Existência e identificação de constrangimentos à supervisão pedagógica	Existem. Alguns colegas são resistentes, resistem e por algumas razões(...)	Existem  Alguns colegas são resistentes
Existência de um ambiente recetivo à supervisão pedagógica nas escolas	Aqui pela minha escolinha, eu acho que há sempre aqueles resistentes(...)	há sempre aqueles resistentes(...)
Como e por quem deveria ser realizado o processo de supervisão pedagógica	Eu continuo a dizer que entre pares é a melhor forma.	entre pares
Existência e identificação de prática colaborativas	Existe. Os grupos de História e o de Português já fazem Supervisão Pedagógica, porque trabalham em conjunto na própria aula.	Existe.  trabalham em conjunto na própria aula.
Importância do trabalho colaborativo.	É muito importante porque nos ajuda a limar algumas arestas que de outra maneira não conseguíamos	muito importante  ajuda a limar algumas arestas

## Coordenador de Departamento: Agrupamento de Escolas 4

Questões	Unidades de contexto	Unidades de registo
Tempo de serviço e habilitações profissionais	É assim, sou professora do grupo cento e dez, há vinte e oito anos e alguns meses. O meu curso de base é o Magistério Primário (...) (...) mil novecentos e noventa e sete, terminei o Curso Superior de Ensino Especializado em Didática do Meio Físico e Matemática,(...)	vinte e oito anos Magistério Primário  Curso Superior de Ensino Especializado em Didática do Meio Físico e Matemática
Motivação para ser professor(a)	Olhe, provavelmente as boas recordações que eu tive da minha primeira professora do primeiro ano,	as boas recordações que eu tive da minha primeira professora
Preocupações enquanto Coordenador(a) de Departamento	Olhe, eu acho que é lutar pelo sucesso educativo,(...)	sucesso educativo
Entendimento sobre supervisão pedagógica. Existência do hábito de falar em supervisão pedagógica	Para mim, é uma regulação do processo de ensino-aprendizagem. Na escola onde trabalho fala-se em Supervisão Pedagógica.	regulação do processo de ensino-aprendizagem.  fala-se em Supervisão Pedagógica.
Palavras associadas à supervisão pedagógica	No meu conceito é análise, reflexão e mudança	análise, reflexão e mudança
Existência de supervisão pedagógica. Responsável pelo processo supervisivo e grau de satisfação com o mesmo	É assim, eu fui o ano passado, como lhe disse, alvo de Supervisão Pedagógica, quem me fez supervisão foi uma Adjunta da Direção.	eu fui o ano passado, como lhe disse, alvo de Supervisão Pedagógica,  Adjunta da Direção
Identificação dos benefícios da supervisão pedagógica	Eu acho que sim (...) tudo tem de ser regulado, não é? Uma avaliação para melhorar. Uma delas é o trabalho cooperativo que	Eu acho que sim  avaliação para melhorar
Existência e identificação de constrangimentos à supervisão pedagógica	Sim, acho que sim (...) olhe, um deles é externo à escola, que é a falta de cultura de autoavaliação da sociedade portuguesa, isso não é só na Educação, é em vários níveis. Depois na escola propriamente dita, sim. Para haver Supervisão Pedagógica, tem de haver profissionais profissionalizados e especializados nessa área, e não há.	Sim falta de cultura de autoavaliação tem de haver profissionais profissionalizados e especializados nessa área, e não há.
Existência de um ambiente recetivo à supervisão pedagógica nas escolas	Olhe, é assim (...) eu acho que sim, sabe porquê?	sim
Como e por quem deveria ser realizado o processo de supervisão pedagógica	E o supervisor deve ser um observador, um esclarecedor, ajudar-nos a resolver problemas, deve ser um espelho daquilo que nós gostaríamos de (...) um orientador, realmente da profissão.	supervisor deve ser um observador
Existência e identificação de prática colaborativas	Mas, neste momento, nos Departamentos onde eu tenho estado, realmente lançam-se propostas de trabalho, as pessoas até colaboram, os professores até colaboram, até fazem essas coisas e tomam decisões e essas decisões têm de ir ao Pedagógico	realmente lançam-se propostas de trabalho, as pessoas até colaboram, os professores até colaboram,
Importância do trabalho colaborativo.	O trabalho colaborativo, para mim, é importantíssimo, não é (...) (...) se trabalharmos colaborativamente com os colegas, é muito mais fácil chegar a um consenso e formar pessoas melhores	importantíssimo  mais fácil chegar a um consenso e formar pessoas melhores

## Coordenador de Departamento: Agrupamento de Escolas 6

Questões	Unidades de contexto	Unidades de registo
Tempo de serviço e habilitações profissionais	Ora eu tenho dezoito anos (...) completo este ano, dezoito anos de serviço. Tirei a licenciatura na Universidade do Minho, em Ensino de Português e Inglês, mais tarde fiz o mestrado em Supervisão Pedagógica e este ano frequentei na ESE do Porto, uma Pós-Graduação em Ensino Precoce de Inglês.	dezoito anos licenciatura mestrado em Supervisão Pedagógica Pós-Graduação em Ensino Precoce de Inglês.
Motivação para ser professor(a)	Eu acho que foi muito por influência familiar.	influência familiar
Preocupações enquanto Coordenador(a) de Departamento	Eh (...) bem, no ensino em geral, na escola enquanto organização, preocupa-me uma burocratização enorme, Eh (...) portanto, o estar sempre de volta de papéis, a fazer relatórios (...)	burocratização
Entendimento sobre supervisão pedagógica. Existência do hábito de falar em supervisão pedagógica	A Supervisão Pedagógica acabou por se tratar de um assunto bastante na ordem do dia. "É a regulação do processo de ensino-aprendizagem, visando a flexibilidade, não é? Entre os profissionais do ensino, com o objetivo de melhorar as aprendizagens dos alunos, não é?"	assunto bastante na ordem do dia regulação do processo de ensino-aprendizagem
Palavras associadas à supervisão pedagógica	Que é regulação, reflexão e desenvolvimento.	regulação, reflexão e desenvolvimento
Existência de supervisão pedagógica. Responsável pelo processo supervisivo e grau de satisfação com o mesmo	Nós também temos, o nosso Departamento, o Departamento de Línguas, deve ser o Departamento aqui na escola onde por via dos meninos que têm adaptações curriculares, nós partilhamos a sala de aula. Portanto, eu acho que prática supervisiva existe, só que as pessoas não têm muito a noção dela.	nós partilhamos a sala de aula. Portanto, eu acho que prática supervisiva existe,
Identificação dos benefícios da supervisão pedagógica	Eu acho que sim (...) que traz benefícios, não é? O desenvolvimento pessoal e profissional de cada professor e depois em última análise, isso se verá na aula com a melhoria das aprendizagens dos alunos.	sim (...) que traz benefícios desenvolvimento pessoal e profissional de cada professor melhoria das aprendizagens dos alunos
Existência e identificação de constrangimentos à supervisão pedagógica	Constrangimentos? (...) se calhar, essas ideias preconcebidas que as pessoas têm que fazem muitas vezes que ela seja associada à avaliação.	associada à avaliação
Existência de um ambiente recetivo à supervisão pedagógica nas escolas	As pessoas acham se calhar, preconceituosamente, de que a avaliação está relacionada com a Supervisão e portanto, se calhar, isso não cria um bom ambiente não é?	não cria um bom ambiente
Como e por quem deveria ser realizado o processo de supervisão pedagógica	Eu acho que a Supervisão Pedagógica devia ser entre pares (...)	entrepares
Existência e identificação de prática colaborativas	Existe desde há muito tempo. Existe essa cultura de partilha a vários níveis, desde a partilha dos testes, dos materiais, das fichas de trabalho, em termos de abordagens metodológicas mesmo, nós fazemos discussão disso, só que nem sempre o fazemos formalmente,	Existe partilha dos testes, dos materiais, das fichas de trabalho, em termos de abordagens metodológicas mesmo, nós fazemos discussão
Importância do trabalho colaborativo.	É! Lá está, porque aprendemos uns com os outros	É aprendemos uns com os outros





**(Anexo 11) Grelha de categorização das entrevistas aos Coordenadores de Departamento**

Tempo de serviço e habilitações profissionais			
Agrupamento	Unidades de registo	Categoria e frequência	
1	vingte e quatro/ licenciatura; pós-graduação	Menos de vinte anos de serviço (1)  Mais de vinte anos de serviço (3)  Trinta anos de serviço (1)	Licenciatura (2) Pós-Graduação (2) Mestrado (1)
4	trinta anos/ licenciatura		
4	próximo ano será o trigésimo ano de serviço a licenciatura em economia; Pós-Graduação em Educação Especial		
4	vingte e oito anos; Magistério Primário; Curso Superior de Ensino Especializado em Didática do Meio Físico e Matemática		
6	dezoito anos; licenciatura; mestrado em Supervisão Pedagógica; Pós-Graduação em Ensino Precoce de Inglês.		
Motivação para ser professor(a)			
	Unidades de registo	Categoria e frequência	
1	área que gostava	Gosto pelo ensino (2) Divulgar ciência (1) Influência (2)	
4	divulgar Ciência		
4	gostava de ensinar		
6	as boas recordações que eu tive da minha primeira professora		
7	influência familiar		
Preocupações enquanto Coordenador(a) de Departamento			
	Unidades de registo	Categoria e frequência	
1	resultados	Sucesso dos alunos (3) Bom ambiente no Departamento (1) Burocratização (1)	
4	preparação dos jovens		
4	fazer chegar a informação logo em primeira mão tentar que esteja tudo bem no Departamento		
4	sucesso educativo		
6	burocratização		
Entendimento sobre supervisão pedagógica. Existência do hábito de falar em supervisão pedagógica			
	Unidades de registo	Categoria e frequência	
1	ajuda / É habitual.	É habitual falar-se em Supervisão Pedagógica (5)	Supervisão Pedagógica é: Ajuda (1) Partilha (2) Regulação do processo de ensino-aprendizagem (2)
4	Partilha /habitual fazer, falar-se		
4	Sim, é habitual; avaliação, mas é uma partilha		
4	regulação do processo de ensino-aprendizagem; fala-se em Supervisão Pedagógica.		
6	assunto bastante na ordem do dia; regulação do processo de ensino-aprendizagem		
Palavras associadas à supervisão pedagógica			
	Unidades de registo	Categoria e frequência	
1	sucesso; melhoria; motivação	Sucesso (1) Melhoria (1) Motivação (1) Partilha (2) Observação (1) Desenvolvimento (1)	Conclusões (1) Reflexão (3) Avaliação (1) Análise (1) Mudança (1) Regulação (1)
4	partilha; observação; conclusões		
4	Partilha; reflexão; avaliação		
4	análise, reflexão e mudança		
6	regulação, reflexão e desenvolvimento		
Existência de supervisão pedagógica. Responsável pelo processo supervisivo e grau de satisfação com o mesmo			
Diretor	Unidades de registo	Categoria e frequência	
1	existe; ao nível de pares	Existe (5)	Pares (3) Grupo disciplinar (1)
4	É feita		

	apoios dentro da sala de aula Não totalmente.		Direção (1) Insatisfeito (1) Satisfeito (1)
4	Sim; grupo disciplinar sim, tem mais resultados.		
4	eu fui o ano passado, como lhe disse, alvo de Supervisão Pedagógica; Adjunta da Direção		
6	nós partilhamos a sala de aula. Portanto, eu acho que prática supervisiva existe,		
Identificação dos benefícios da supervisão pedagógica			
Diretor	Unidades de registo	Categoria e frequência	
1	traz benefícios; aprendamos alguma coisa	Traz benefícios (5)	Aprendizagem/Desenvolvi- mento (3) Trabalho em equipa (1) Melhoria (1)
4	Traz benefícios; trabalho de equipa		
4	Traz benefícios; comecei a adotar		
4	Eu acho que sim; avaliação para melhorar		
6	sim (...) que traz benefícios; desenvolvimento pessoal e profissional de cada professor; melhoria das aprendizagens dos alunos		
Existência e identificação de constrangimentos à supervisão pedagógica			
Diretor	Unidades de registo	Categoria e frequência	
1	existem; mentalidades	Existem constrangimentos (5)	Horários (1) Resistência (3) Falta de cultura de autoavaliação (1)
4	horários		
4	Existem; Alguns colegas são resistentes		
4	Sim; falta de cultura de autoavaliação; Tem de haver profissionais profissionalizados e especializados nessa área, e não há.		
6	associada à avaliação		
Existência de um ambiente recetivo à supervisão pedagógica nas escolas			
Diretor	Unidades de registo	Categoria e frequência	
1	sim	Sim (2) Não (3)	
4	não		
4	há sempre aqueles resistentes (...)		
4	sim		
6	não cria um bom ambiente		
Como e por quem deveria ser realizado o processo de supervisão pedagógica			
Diretor	Unidades de registo	Categoria e frequência	
1	Coordenadores de Departamento; Direção	Coordenadores de Departamento; Direção (1) Alguém selecionado pelo supervisionado (2) Entre pares (2)	
4	pessoa que está a ter aula assistida, devia poder escolher quem o supervisiona		
4	entre pares		
4	supervisor deve ser um observador		
6	Entre pares		
Existência e identificação de prática colaborativas			
Diretor	Unidades de registo	Categoria e frequência	
1	colaboramos	Existem práticas colaborativas (5)	Novas tecnologias (2) Partilha da aula (1) Partilha de ideias e materiais (2)
4	Há trabalho colaborativo sim; novas tecnologias		
4	Existe.; trabalham em conjunto na própria aula.		
4	realmente lançam-se propostas de trabalho. as pessoas até		

	colaboram, os professores até colaboram,		
6	Existe; partilha dos testes, dos materiais, das fichas de trabalho, em termos de abordagens metodológicas mesmo, nós fazemos discussão		
Importância do trabalho colaborativo.			
<b>Diretor</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>Categoria e frequência</b>	
1	é importante; Trocamos algumas dicas	Importante (5)	Partilha de ideias (2) Melhoria de prática/Aprendizagem (3)
4	É determinante; duas cabeças pensam melhor		
4	muito importante; ajuda a limar algumas arestas		
4	Importantíssimo; mais fácil chegar a um consenso e formar pessoas melhores		
6	É; aprendemos uns com os outros		



**(Anexo 12)**

**Transcrição integral da entrevista inicial à Professora Titular de Turma**

**Código de transcrição**

PE1 – Professora Entrevistadora

PE2 – Professora Titular de Turma Entrevistada

(...) – Breve pausa

PE1 – Início solicitando autorização para que esta entrevista seja audiogravada. Autoriza a gravação desta entrevista?

PE2 – Sim.

PE1 – Frequento o Curso de Mestrado em Educação, Especialidade Supervisão Pedagógica, na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. Estou a realizar uma investigação que tem por objetivo compreender as perceções e as práticas de Supervisão Pedagógica. Esta entrevista será um instrumento de recolha de dados que possibilitará analisar as suas perceções de Supervisão Pedagógica, assim como, as práticas de supervisão desenvolvidas no Agrupamento de Escolas onde exerce funções.

Esta entrevista é confidencial, garantindo-se o anonimato no momento da divulgação dos dados. O registo magnético desta entrevista será destruído, após se ter procedido à sua transcrição. Desde já agradeço a sua disponibilidade e o seu contributo.

PE1 – Fale-nos um pouco sobre o seu percurso profissional. Mencione os anos de serviço que possui e as suas habilitações profissionais.

PE2 – Eu tenho vinte e três anos de serviço. Tenho licenciatura em português/francês. Exerci sete anos no Segundo e Terceiro Ciclo e os restantes anos fui trabalhar para o Primeiro Ciclo. Estive na Educação Especial, na Educação de Adultos, de resto, estive com turmas, como Professora Titular de Turma. Neste momento, estou há dez anos na mesma escola, exerço também funções de Coordenadora de Estabelecimento.

PE1 – O que a motivou a ser professora?

PE2 – De início, durante a minha adolescência ou na fase em que eu devia de escolher o meu curso, não eram minhas intenções, algum dia, ser professora. Tinha uma ideia diferente de percurso profissional. Por motivos (...) situações de curso, resolvi enveredar pelo ensino. De início sempre a pensar num ensino mais de Segundo e Terceiro Ciclo ou até mesmo, Secundário, nunca a pensar neste nível de ensino. Aprendi a gostar, por

situações novamente de vida e de condições de trabalho, optei pelo Primeiro Ciclo. No princípio foi um pouco difícil, mas aprendi a gostar e neste momento, não trocava o Primeiro Ciclo por qualquer outro nível de ensino.

PE1 – Enquanto professora o que a preocupa mais no ensino?

PE2 – Eu acho que o estado um bocadinho caótico em que se encontra a Educação. Não há regras muito bem definidas (...) por vezes, são-nos exigidas determinadas coisas que não são previamente bem explicadas ou não se sabe muito bem qual é o objetivo do que nos é pedido, e como tudo e qualquer pessoa, gosto de saber com que função, com que objetivo, nos é pedido determinados documentos ou até posturas ou posições. Preocupa-me um bocadinho, aliás até bastante a situação caótica. Depois (...) é os meninos que nos chegam às nossas mãos (...) que sentimos ou pelo menos, eu sinto, enquanto professora de Primeiro Ciclo, que vêm cada vez mais infantis (...) infantis têm que ser, porque são crianças (...) mas (...) coisas básicas que lhes faltam. Vê-se que noutras são realmente bastante avançados e desenvolvidos, mas em algumas, por vezes, até muito básicas, até somente em postura de sala de aula, não vêm adquiridas. É complicado eles compreenderem, talvez fruto também da situação que a Educação está a viver neste momento (...) o que hoje é verdade, amanhã é mentira e tudo isto é bastante confuso e bastante caótico.

PE1 – Certamente tem ouvido falar nas questões relacionadas com a Supervisão Pedagógica. Qual é o entendimento que tem sobre esta área? É habitual na sua escola falar-se em Supervisão Pedagógica?

PE2 – Ora bem. Eu quando penso em (...) em Supervisão Pedagógica, faz-me um bocadinho de confusão (...) o que acho que é normal quando não se conhece muito bem o conceito. Acho que segue em termos de vigilância, de crítica mais para a negativa do que para a positiva. Na minha perspetiva acho que a Supervisão Pedagógica, sim, deve de haver, mas uma Supervisão Pedagógica construtiva, onde todos aprendemos uns com os outros. De forma sim, a colmatar alguns erros, algo que é normal porque somos humanos e temos os nossos falhos. Portanto, nessa perspetiva eu acho que sim. Pode ser muito interessante e pode ajudar imenso no desenvolvimento da prática pedagógica. Na minha escola sim. No meu Agrupamento fala-se em Supervisão Pedagógica, mas julgo que ainda não está muito bem definida, a Supervisão Pedagógica no seu verdadeiro conceito. Ainda é tudo muito confuso! Portanto, é essa a perceção que eu tenho da Supervisão Pedagógica. Ainda não consigo perceber muito bem, o que é que o meu Agrupamento vê ou entende sobre Supervisão Pedagógica.

PE1 – Se tivesse de associar hierarquicamente três palavras ao termo Supervisão Pedagógica, quais seriam?

PE2 – Vigilância, crítica e novas experiências.

PE1 – No Agrupamento de Escolas no qual exerce funções é efetuada Supervisão Pedagógica? Se existe, por quem é feita? Encontra-se satisfeita com o processo de Supervisão Pedagógica desenvolvido?

PE2 – Ora bem (...) a Supervisão Pedagógica no meu Agrupamento, neste momento não estou com uma ideia muito clara. No passado a Supervisão Pedagógica foi feita por uma Adjunta do Agrupamento, portanto da Direção, mas também a Coordenadora do Departamento também procedeu a essa Supervisão Pedagógica, portanto as duas conciliaram e foram-lhes distribuídas tarefas. A forma como foi feita, continuo a dizer que ainda não percebi muito bem, e acho que elas propriamente também não entenderam muito bem, qual era o seu papel na Supervisão Pedagógica. Não estou satisfeita com a Supervisão pedagógica que foi feita, pois não está claro. Eu sou uma pessoa que gosta das coisas muito claras. Como eu digo, trabalho com um objetivo e uma finalidade e elas não me conseguiram transmitir, pelo menos no passado, esse objetivo, essa clareza (...) que documento é que tínhamos de preencher. Nunca foi discutido comigo esse documento. Foi-me apresentado, imposto, um documento no Departamento, ao qual eu não vi grande funcionalidade. Portanto, não estou satisfeita com a Supervisão Pedagógica no meu Agrupamento, porque não é claro, portanto, não posso estar satisfeita com uma coisa que não me esclarece de modo algum.

PE1 – Na sua opinião, a Supervisão Pedagógica traz benefícios? Se os traz, quais são?

PE2 – Da forma que é feita no meu Agrupamento, não traz qualquer benefício, visto ser a forma caótica que é! Se for feita como eu já disse anteriormente, de uma forma partilhada, onde vamos todos aprender uns com os outros, eu acho que pode ser muito positivo. Se a Supervisão Pedagógica for bem feita, pode trazer muita troca de experiências, correção de certos maus hábitos que nós às vezes temos porque ao fim de alguns anos criam-se determinados vícios que nós não nos apercebemos, o que é próprio do ser humano, não é? E que às vezes com o alerta de um outro colega, podemos realmente ver e corrigir, melhorar e fazer de uma outra forma. Podem até surgir outras formas de abordar determinados casos que eu na minha perspetiva não estou a ver muito bem, mas que outra colega que me esteja a supervisionar pode ver.

PE1 – Por outro lado, pensa existirem constrangimentos à Supervisão Pedagógica? Se existem, refira alguns.

PE2 – Constrangimentos, poderá ser principalmente, a falta de informação, a postura que me passaram, por exemplo, a postura da minha supervisora foi de impor e nunca de grande diálogo, portanto, foi isso que eu senti. Como não vi outra Supervisão Pedagógica e eu não tive acesso a outro tipo de modelo (...) o tempo também é um constrangimento. O meu horário está bastante preenchido, neste momento tendo até pouco tempo para a parte não letiva (...) quer dizer (...) realmente é mais um acréscimo de trabalho e de tempo envolvido aí. Eu acho que deveria de ter uns momentos próprios para isso (...) em que se libertasse algum tempo para a gente fazer isso, porque senão, torna-se realmente muito cansativo e pouco produtivo, porque já não estamos com a predisposição para (...) não é? Também precisamos dos nossos momentos, claro!

PE1 – Acha que o ambiente que se vive nas escolas é recetivo à Supervisão Pedagógica?

PE12 – Não me parece, porque como eu continuo a dizer, as pessoas têm pouca informação sobre a Supervisão Pedagógica. É tudo ainda muito pouco claro. A informação não é muito transparente. A informação chega de forma diferente, conforme os Ciclos, conforme até a área ou grupo. Portanto, as pessoas mostram-se bastante reticentes em enfrentar a Supervisão Pedagógica. Eu acho e continuo a dizer que por falta de informação, por falta de esclarecimentos, por posturas dos supervisores que acham que estão ali para avaliar e não para supervisionar, para trocar experiências. Portanto, pela postura e pela falta de informação que há por aí.

PE1 – Num contexto de condições ideais, como acha que a Supervisão Pedagógica deveria ser realizada e por quem?

PE2 – Ora bem (...) uma escola (...) em cada escola, existe um corpo docente, colegas que trabalham em conjunto, que se conhecem e que eu acho que aí pode haver uma troca, por exemplo, haver momentos em que eu possa assistir por exemplo à aula da minha colega e com ela partilhar e verificar o que nós podemos melhorar e depois vice-versa. Quer dizer, entre pares, julgo que seria muito mais produtivo do que vir uma pessoa que pensa que tem, como é que havemos de dizer (...) uma posição mais elevada, vir, entrar num espaço, no fundo (...) é quase invadir um espaço que no fundo pertence a um outro grupo de pessoas. Portanto o ideal, eu acho que seria mais entre colegas e no final seria muito mais fácil em conjunto trocarem ideias.

PE1 – Considera existir trabalho colaborativo no seu Departamento? Se existe, como é desenvolvido?

PE2 – O trabalho colaborativo (...) como é que hei-de dizer (...) atualmente vivemos numa sociedade muito “virado para nós” e não “para o outro” e não de partilha. Continuo a dizer a mesma palavra a “partilha” (...) é um bocadinho complicado haver o colaborativo, porque



continuamos sempre a desconfiar do parceiro do lado, e haver a confiança entre pares, por vezes, também é complicado, principalmente dentro de um Conselho de Docentes, neste caso, onde são muitas pessoas, muitas cabeças e cada uma a achar que o outro lhe quer “passar a perna”. Portanto, o colaborativo, não me parece que as pessoas estejam muito recetivas (...) por desconfiança, porque se desconfia muito.

PE1 – Na sua opinião o trabalho colaborativo é importante? Justifique a sua resposta.

PE2 – É muito importante para troca de experiências, troca de materiais. Como eu já disse, numa situação em que estamos diretamente envolvidos, não conseguimos ver muito bem, não sabemos bem como resolver, e quem já passou por ela, já tem a solução ou pelo menos sabe lidar com ela e pode apoiar o colega, pode partilhar. Neste sentido sim, o trabalho colaborativo é muito importante desde que seja feito de forma aberta e recetiva. Não deve ser imposto, deve surgir de uma forma natural (...) eu sou a favor, sim.

PE1 – Existe algum aspeto que gostasse de referir sobre o que foi abordado?

PE2 – Eu espero, que com o tempo, a Supervisão Pedagógica se encaminhe pelo caminho certo (...) da partilha, de partilhar e que deixemos de achar que por sermos supervisores temos um estatuto acima, porque não temos! No fundo, nós somos todos colegas e temos todos a mesma finalidade, que é ensinar aos nossos alunos da melhor forma, chegar a eles (...) esta é a minha reflexão final.

PE1 – O seu contributo nesta entrevista permitir-me-á compreender as suas perceções de Supervisão Pedagógica, bem como, as práticas de Supervisão Pedagógica desenvolvidas no Agrupamento de Escolas no qual exerce funções. O seu contributo será valioso para a realização do meu estudo, pelo que agradeço novamente a sua colaboração.



Código de transcrição

PE1 – Professora Entrevistadora

PE2 – Professora Entrevistada

(...) – Breve pausa

PE1 – Início solicitando autorização para que esta entrevista seja audiogravada. Autoriza a gravação desta entrevista?

PE2 – Autorizo, sim.

PE1 – Frequento o Curso de Mestrado em Educação, Especialidade Supervisão Pedagógica, na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. Estou a realizar uma investigação que tem por objetivo compreender as perceções e as práticas de Supervisão Pedagógica. Esta entrevista será um instrumento de recolha de dados que possibilitará analisar as suas perceções de Supervisão Pedagógica.

Esta entrevista é confidencial, garantindo-se o anonimato no momento da divulgação dos dados. O registo magnético desta entrevista será destruído, após se ter procedido à sua transcrição. Desde já agradeço a sua disponibilidade e o seu contributo.

PE1 – Relativamente às conceções de Supervisão Pedagógica, qual é na sua opinião, o significado de Supervisão Pedagógica?

PE2 – A Supervisão Pedagógica é um processo formativo, portanto, uma forma de nós refletirmos sobre as nossas práticas pedagógicas (...) de forma a corrigir alguns erros, que por vezes cometemos, até inconscientemente. Partilhar também experiências com os nossos pares, de forma a melhorar. Portanto, acho que a Supervisão Pedagógica é todo um processo mais formativo que avaliativo.

PE1 – Na sua opinião, com que intuito é que a Supervisão Pedagógica deve ser efetuada, quais os seus objetivos?

PE2 – Sempre na melhoria das nossas práticas pedagógicas. Sempre à procura do sucesso do aluno, que ele consiga atingir os objetivos que nós pretendemos. Sempre nesse intuito. Portanto, sempre à procura da forma de nós resolvermos certas situações que são um bocadinho difíceis na sala e que nós sozinhos por vezes, não encontramos a

solução. Portanto, por vezes, com a ajuda de um colega que nos vem fazer uma supervisão, que vem ali partilhar, por vezes em conjunto, podemos encontrar soluções.

PE1 – Associe hierarquicamente três palavras ao termo Supervisão Pedagógica.

PE2 – Partilha, melhoria e reflexão. Muito a reflexão sobre a prática pedagógica.

PE1 – Na sua perspetiva, a Supervisão Pedagógica traz benefícios? Se os traz, quais são?

PE2 – Sim. Um dos benefícios que nos traz a Supervisão Pedagógica é a partilha de conhecimentos. Isto é, se o processo for bem conduzido, pode-nos levar a uma melhoria das nossas práticas pedagógicas. Além disso, põe-nos a refletir, a pensar sobre as nossas atitudes, a forma como nós transmitimos os conhecimentos, penso que é isso.

PE1 – Por outro lado, pensa existirem constrangimentos à Supervisão Pedagógica? Se existem, refira alguns.

PE2 – Sim, eu sinto que há alguns constrangimentos. É um processo que a maioria dos colegas, dos professores, ainda não tem muito a perceção de como é que funciona. Isto tanto da parte do professor que é observado, como até dos professores que vão supervisionar. Portanto, eu penso que esse é logo o primeiro constrangimento, e tudo o que é desconhecido, as pessoas mostram uma certa desconfiança e isso leva a bastantes constrangimentos. Considero também que existe falta de tempo. No caso do 1.º Ciclo os horários são coincidentes, pelo que, sim... Os horários não contemplam um tempo comum para as práticas de supervisão.

PE1 – Há pouco tempo, gentilmente aceitou participar num processo superviso. Que avaliação faz desse processo superviso? Seria uma experiência a repetir?

PE2 – Achei um processo bastante positivo em termos de enriquecimento até das minhas práticas e dos meus conhecimentos. Achei bastante positivo (...) achei que o processo foi bem conduzido e que seria sim, uma experiência a repetir, pelo modo, pela forma, como o processo foi conduzido. Eu achei o processo adequado, e, é essa a imagem e a ideia que tenho, de como deve ser conduzido.

PE1 – Existiram constrangimentos no decurso desse processo superviso? Caso tenham existido, por favor mencione-os.

PE2 – Assim à primeira vista, não. O professor que me foi supervisionar adaptou-se muito bem à turma, também já tinha um conhecimento prévio da turma. Portanto, já sabia como agir dentro da turma, o que foi muito positivo. Não senti de forma alguma, qualquer tipo de constrangimento.

PE1 – Por outro lado, pensa terem existido alguns aspetos positivos? Em caso afirmativo, por favor enuncie alguns desses aspetos.

PE2 – Muitos. Houve uma grande troca de experiências. Pude também colocar algumas dúvidas que tinha, apesar de ser uma pessoa com algum tempo de serviço, todos os anos me deparo com experiências diferentes, portanto, foi muito positivo. Também pude refletir (...) e tive um momento, de refletir sobre a minha prática pedagógica, isto porque muitas vezes, no dia-a-dia, quase não temos tempo para o fazer. Sim, surge um problema, mas resolvemo-lo no momento e depois não refletimos porque, entretanto, o decorrer da aula não nos deixa. Fui-me apercebendo em alguns pontos que eu deveria de melhorar, e isso com a reflexão que eu fiz, de repente, eu apercebi-me que havia algumas coisas que eu poderia melhorar.

PE1 – Na sua perspetiva, o processo supervisivo realizado foi benéfico? Justifique por favor, a sua resposta.

PE2 – Sim (...) após a reflexão que fiz, até em determinadas situações eu vi que o caminho a seguir poderia ser outro. Atualmente, tenho uma ideia diferente da que tinha de supervisão pedagógica. Se for bem feita, é uma mais-valia.

PE1 – O processo de supervisão desenvolvido refletiu-se de algum modo no seu trabalho e na sua turma?

PE2 – De facto, acho que foi muito produtivo. Inicialmente, custou-me...Principalmente a parte da reflexão conjunta que ocorria no final de cada aula. Não é fácil aceitar críticas...nem é fácil aceitar que falhámos. No entanto, a relação de proximidade entre mim e a investigadora ajudou muito. Comecei efetivamente a perceber que as críticas eram no sentido construtivo...no sentido de me ajudar a fazer mais e melhor.

A determinada altura comecei a refletir muito mais e a aceitar o que era mencionado nas reflexões conjuntas. Penso que, de certa forma, reflito mais sobre o meu trabalho, tenho partilhado mais com os meus pares.... e... Isso tem-se refletido na minha prática pedagógica...tenho ouvido mais também os meus alunos e, de certa forma, parece que estou mais atenta às suas necessidades. Até ter participado neste projeto nunca tinha percebido que estava mais interessada em da toda a matéria e que... (...) não ouvia ou ouvia pouco os meus alunos. E eles, apesar de pequenos, têm a perceção das coisas...Tenho utilizado abordagens diferentes e os alunos têm reagido muito bem. Aliás, é visível que estão mais motivados. Foi efetivamente uma boa experiência...breve, mas que marcou pela positiva. Houve sempre muita abertura, muita recetividade e isso levou-me a refletir e a questionar as minhas práticas. Foi um processo muito breve, mas marcou-

me e fez diferença. Acho que neste momento estou mais disponível para partilhar dúvidas e fraquezas e mais disponível para os meus colegas. Afinal há aspetos positivos, mas para isso é necessário encontrar uma pessoa que goste de partilhar, de ouvir e em quem se confie...a confiança é muito importante.

PE1 – Que sugestões daria para se implementar futuramente a Supervisão Pedagógica nas escolas?

PE2 – Pronto (...) primeiro penso que todo o processo deveria ser mais claro, com alguma formação. No início do ano letivo deveria de haver uma reunião por grupos, até grupos reduzidos, porque às vezes os grandes grupos dispersam mais (...) e haver um esclarecimento. Portanto, as pessoas ficarem com melhor e maior noção do que é isto da Supervisão Pedagógica, porque acho que este é o fator, muito negativo, o facto de os professores não saberem muito bem o que isto é. Portanto, depois, antes de implementar mesmo, haver uma experiência, um período de experiência entre pares, que são pessoas com quem se sentem melhor, com quem se está mais à vontade, que há afinidade e entre pares fazerem a experiência e verem o que é, para poderem refletir. Foi o que aconteceu comigo nesta situação, acabámos por fazer esta supervisão entre nós, entre pares. Trabalhamos na mesma escola e conhecemos a mesma realidade, não é? Eu acho que se começássemos por aí, depois poderia se conduzir o processo de uma forma mais alargada.

PE1 – Existe algum aspeto que gostasse de referir sobre o que foi abordado?

PE2 – Não. É assim (...) penso que está na hora, há tantos anos que se fala na Supervisão Pedagógica, que está na hora de isto realmente avançar e ser claro. Acho que é esta a palavra que eu vou usar mais, que é clareza. Clareza em todo o processo, tanto para o professor observado como também para os que vão supervisionar.

PE1 – O seu contributo nesta entrevista permitir-me-á compreender as suas perceções de Supervisão Pedagógica. O seu contributo será valioso para a realização do meu estudo, pelo que agradeço novamente a sua colaboração.

**(Anexo 14)**

<b>GRELHA DE REGISTO DE AULA OBSERVADA</b>
--

Estabelecimento de Ensino:	N.º da aula observada:
Turma:	Ano(s) de Escolaridade:

Tempo	Descrição das ocorrências

**(Anexo 15)**

Notas de campo	
N.º da aula observada:	



**(Anexo 16)**

REFLEXÃO	
N.º da aula observada:	
Indicadores e exemplos de evidências com impactos educativos positivos:	
Aspetos não observados e/ou aspetos a melhorar:	

**(Anexo 17)**

Apontamentos/Observações da Investigadora	
N.º da aula observada:	

## GRELHA DE REGISTO DE AULA OBSERVADA

Estabelecimento de Ensino:

N.º da aula observada:1

Turma: B

Ano(s) de Escolaridade: 3.º e 4.º

Tempo	Descrição das ocorrências
11h:30min	<p>A professora entra na sala de aula e espera a entrada dos alunos.</p> <p>Os alunos entram na sala e a professora dá-lhes tempo para se sentarem e pegarem nos materiais de trabalho.</p> <p>A aula começa pontualmente às 10h:30min. <sup>1</sup></p> <p>A professora refere que irão desenhar circunferências de forma a treinar o uso do compasso.</p> <p>São distribuídas folhas brancas pelos alunos e ao mesmo tempo, a professora solicita que lhe expliquem o que é uma circunferência.</p> <p>Alguns alunos levantam o dedo para responder. A professora cede a palavra a um aluno do quarto ano, que responde:</p> <p>– Uma circunferência é a linha que delimita o círculo.</p> <p>A professora responde-lhe:</p> <p>– Muito bem!<sup>2</sup> Exatamente! <sup>2</sup> A circunferência é a linha que delimita o círculo.</p> <p>A professora questiona ainda:</p> <p>– Lembram-se que já falámos no raio e no diâmetro?<sup>5</sup> Quem se relembra?<sup>5</sup> O que é o raio?<sup>5</sup> O que é o diâmetro?<sup>5</sup></p>

	<p>Um dos alunos pede à professora que o deixe ir ao quadro para explicar. A professora dá-lhe autorização.<sup>5</sup> O aluno começa por desenhar uma circunferência, depois traça-lhe o diâmetro e o raio. Conforme vai desenhando ele explica de forma detalhada o que está a desenhar, abordando cada um dos conceitos. A professora está atenta ao que o aluno faz, acena afirmativamente com a cabeça e diz:</p> <p>– Exatamente! Muito bem! É isso mesmo! <sup>2</sup></p> <p>A professora solicita aos alunos que desenhem circunferências com o diâmetro: quatro centímetros; seis centímetros; oito centímetros. Os alunos começam todos a falar ao mesmo tempo.</p> <p>A professora pede aos alunos para se acalmarem e regista as medidas no quadro preto.</p> <p>A turma trabalha com motivação e os alunos conversam entre si e interagem com a professora. <sup>4</sup></p> <p>A professora movimenta-se pela sala<sup>3</sup>, passando por todos os alunos e dá-lhes feedback<sup>2</sup> sobre o trabalho que realizam.</p> <p>Após os alunos terem desenhado algumas circunferências, a professora desenha no quadro uma rosácea e mostra depois em suporte de papel, alguns trabalhos constituídos por rosáceas.</p> <p>A professora pede aos alunos que façam o mesmo tipo de trabalho, no caderno diário. Todos começam a desenhar rosáceas no caderno diário, enquanto a professora passa por todos os alunos e dá-lhes feedback, nomeadamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Está muito bem! <sup>2</sup></li> <li>– Está muito bonito!</li> <li>– Excelente! Continua!</li> </ul> <p>Enquanto a turma realiza a tarefa, um aluno do quarto ano diz:</p> <p>– Parece a cabeça de um gajo!</p> <p>A professora menciona que não ouviu bem o que o aluno disse e pede-lhe que repita.<sup>6</sup> O aluno refere:</p>
--	---

12h:30min	<p>– Eu disse que parecia a cabeça de um homem!<sup>6</sup></p> <p>Após ser dado tempo para os alunos concluírem a atividade, as rosáceas que desenharam são recolhidas. A professora coloca-se em frente ao quadro, virada para a turma mostra os desenhos realizados por cada um dos alunos. Os alunos comentam livremente cada uma das rosáceas mostradas.<sup>4</sup></p> <p>Depois de ter mostrado todas as rosáceas, a professora questiona se a tarefa foi complicada e, maioritariamente, os alunos concordam que se tratou de uma atividade difícil, contudo, reconhecem que foi divertida e que gostaram. Os alunos dão a sua opinião sobre a atividade realizada e a professora fomenta a opinião dos alunos.<sup>4</sup></p> <p>As rosáceas são devolvidas aos alunos e é-lhes solicitado que as pintem de forma a compreenderem a construção subjacente a cada desenho. Os alunos começam a pintar as rosáceas e a professora continua a movimentar-se pela sala.<sup>3</sup></p> <p>Concluído o tempo de aula, a professora pede aos alunos que em casa treinem o desenho de rosáceas.</p> <p>É dada autorização para os alunos saírem da sala de aula.</p> <p>Os alunos saem da sala de aula.</p>
-----------	--

Notas de campo
N.º da aula observada: 1
<p>A aula teve início à hora e de forma organizada (a professora deu tempo aos alunos para se sentarem, acalmarem e colocarem os materiais da aula em cima da mesa).<sup>1</sup></p> <p>Trata-se de uma turma composta por onze alunos, sendo constituída por dois anos de escolaridade, nomeadamente, terceiro ano de escolaridade e quarto ano de escolaridade. O terceiro ano de escolaridade é composto apenas por dois alunos, pertencendo um ao sexo masculino e outro ao sexo feminino. O do sexo feminino beneficia de Medidas de Ensino e Suporte à Aprendizagem (Medidas Seletivas). O quarto ano de escolaridade é constituído por nove alunos, sendo quatro alunos do sexo masculino e cinco alunos do sexo feminino.</p> <p>A aula tem início sem a professora ter definido/apresentado os objetivos da aula.</p> <p>A professora fomenta um ambiente em que os alunos podem falar de forma livre. É dada a oportunidade a todos de intervirem, desde que peçam a palavra. Denota-se que os alunos podem falar livremente, até mesmo entre eles.<sup>4</sup></p> <p>É incentivada a participação ativa dos alunos/turma. A professora questiona frequentemente os alunos, num tom motivador e desafiante.<sup>5</sup></p> <p>A professora circula por toda a sala de aula, estabelecendo contacto com todos os alunos.<sup>3</sup></p> <p>É dado feedback positivo de forma frequente.<sup>2</sup></p> <p>Apesar da turma ser constituída por dois anos de escolaridade diferentes, não foi fornecida nenhuma instrução diferenciada por ano de escolaridade, nem à aluna com Medidas Seletivas.</p> <p>A professora mencionou oralmente as medidas de diâmetro que os alunos deveriam utilizar. Contudo, não as registou no quadro e os alunos sentem-se desorientados. De imediato questionam entre si quais as medidas de diâmetro solicitadas. Atendendo às dúvidas existentes, a turma começa a ficar agitada.</p> <p>A professora identifica as causas dos comportamentos incorretos e utiliza técnicas adequadas para os corrigir, sem expor o aluno em frente à turma. <sup>6</sup></p> <p>Apercebendo-se da agitação, a professora acaba por registar as medidas de diâmetro solicitadas, no quadro preto<sup>6</sup>. Verifica-se algum barulho na sala de aula, causado pelo facto de os alunos estarem confusos relativamente às medidas a utilizar (as medidas deveriam ter sido registadas, no início, de forma a evitar confusão).</p>

A professora movimenta-se pela sala e supervisiona as tarefas que os alunos realizam.<sup>3</sup> No entanto, não se verifica nenhum tipo de apoio mais individualizado a nenhum aluno, nem à aluna com Medidas Seletivas.

A turma está visivelmente motivada.

É solicitado aos alunos que em casa pratiquem o desenho de rosáceas, contudo, não lhes é fornecida mais nenhuma informação adicional (quantidades de rosáceas a desenhar ou medidas pretendidas).

Não é efetuada a síntese da/s temática/s abordada/s.

Verifica-se que os alunos saem da sala de aula sem arrumar os materiais utilizados durante a aula. Para além disso, saem de forma barulhenta e algo conturbada (a saída da sala de aula deveria ser orientada/supervisionada pela professora).

## REFLEXÃO

N.º da aula observada: 1

### **Indicadores e exemplos de evidências com impactos educativos positivos:**

- Começa a aula a horas e de forma organizada;<sup>1</sup>
- É disponibilizado feedback construtivo e específico aos alunos;<sup>2</sup>
- Movimenta-se pela sala de aula enquanto fala;<sup>3</sup>
- Promove um ambiente em que os alunos podem falar livremente;<sup>4</sup>
- Estimula e encoraja a participação dos alunos;<sup>5</sup>
- Identifica as causas de comportamentos incorretos e utiliza técnicas adequadas para os corrigir.<sup>6</sup>

### **Aspetos não observados e/ou aspetos a melhorar:**

- Explicação clara dos objetivos da aula (não foram divulgados aos alunos os objetivos das atividades propostas);
- Evidencia atenção a questões de necessidades educativas especiais (a aluna de Medidas Seletivas realizou as mesmas atividades sem orientações ou apoio individual);
- Apresenta os conteúdos e organiza as tarefas de maneira adequada às competências de cada aluno (as tarefas propostas foram idênticas, independentemente do ano de escolaridade e/ou capacidade dos alunos);
- Organiza as atividades de forma a que os alunos tenham tempo de tomar notas (as medidas de diâmetro a utilizar deveriam ter sido, atempadamente, registadas no quadro, para melhor orientar os alunos/turma);
- Fornece instruções de forma clara (Ex: especificar o número de rosáceas pretendidas; mencionar se deveriam ser coloridas, qual as medidas, etc.);
- Efetua síntese da/s temática/s abordada/s;
- Acompanhamento da saída dos alunos da sala de aula;
- Integração das Tecnologias de Informação e Comunicação nas aulas.



Apontamentos/Observações da Investigadora
N.º da aula observada: 1
<ul style="list-style-type: none"><li>– A professora titular de turma demonstrou resistência em partilhar a planificação da aula com a investigadora.</li><li>– A planificação da aula requer melhorias.</li><li>– No decurso da aula observada a professora titular de turma demonstrou-se pouco à vontade com a presença da investigadora na sala de aula.</li><li>– Durante a aula a professora titular de turma demonstrou preocupação em cumprir na íntegra a planificação elaborada.</li><li>– Não foi efetuada diferenciação pedagógica.</li><li>– No momento da reflexão conjunta, a professora titular de turma apresentou uma atitude pouco colaborativa, demonstrando-se pouco recetiva às observações efetuadas.</li></ul>



## GRELHA DE REGISTO DE AULA OBSERVADA

Estabelecimento de Ensino:

N.º da aula observada:2

Turma: B

Ano(s) de Escolaridade: 3.º e 4.º

Tempo	Descrição das ocorrências
09h:30min	<p>A professora entra na sala de aula pontualmente e concede alguns minutos para a turma se acalmar. <sup>1</sup></p> <p>Após todos os alunos estarem sentados e depois de haver silêncio na sala de aula, a professora refere que ela própria irá proceder à formação de grupos de trabalho.</p> <p>Os alunos ficam entusiasmados com a questão dos grupos de trabalho e começam a questionar a professora. Esta calmamente refere que os grupos de trabalho existem para trabalhar em conjunto, para partilhar dúvidas e conhecimentos. Salienta que os trabalhos de grupo visam a colaboração, sendo necessária muita compreensão e não a existência de discussões no sentido de fazer prevalecer a sua vontade.</p> <p>Definidos os grupos de trabalho, a professora distribui pelos alunos uma folha<sup>13</sup> com o Tangram, o qual têm de recortar. Os alunos reconhecem o Tangram e começam a recortar as figuras que o constituem.</p> <p>A professora solicita que os alunos identifiquem cada uma das figuras que constitui o Tangram. Solicita a participação de todos os alunos, de forma individual.<sup>5</sup></p> <p>Após cada aluno ter recortado as figuras geométricas que constituem o Tangram, a professora distribui por cada grupo uma folha<sup>13</sup> que contém várias construções/ figuras constituídas pelas peças do Tangram. A folha apresenta várias construções, iniciando-se pelas mais simples e progredindo no nível de complexidade.</p> <p>A professora explica aos alunos que terão de reproduzir todas as figuras que se encontram na folha, mas que deverão seguir a ordem que se apresenta, visto se iniciar nas mais simples e se passar para as mais complexas. É ainda referido que dentro de cada grupo, deverão de se ajudar e ninguém deverá de passar para a figura seguinte sem todos terem concluído a anterior.<sup>10</sup></p>

10h:30min	<p>Cada grupo inicia a tarefa, e nas três primeiras figuras não se verificam dificuldades. Os alunos competem para ver quem termina primeiro. A um dado momento, um dos elementos de um grupo, começa a evidenciar algumas dificuldades em reproduzir as imagens solicitadas, as quais se vão tornando cada vez mais complexas. Um dos colegas de grupo, aluno do quarto ano, tenta ajudar, mas verifica-se que apresenta alguma falta de paciência para o fazer. O aluno do quarto ano reage nervosamente à dificuldade manifestada pelo colega do terceiro ano, porque quer que ele conclua rapidamente pois está ansioso para prosseguir com as suas construções. A dado momento o aluno do quarto ano perde a paciência com o aluno do terceiro ano e começa a gritar-lhe. Apercebendo-se da situação, a professora chama pelo seu nome<sup>18</sup> e diz-lhe que é preciso ter mais calma<sup>6</sup>. O aluno modera o tom de voz, acalma-se e começa a ajudar o colega que está com dificuldades.<sup>16</sup></p> <p>O aluno do quarto ano continua a ajudar o colega do terceiro ano, quando este termina, o primeiro questiona-o se entendeu. O aluno responde afirmativamente.<sup>16</sup></p> <p>Enquanto os grupos procedem à reprodução das imagens, a professora movimentava-se continuamente pela sala<sup>3</sup>, comenta os trabalhos e avalia as dificuldades apresentadas pelos alunos.</p> <p>Enquanto se movimenta pela sala, a professora vai aproxima-se de cada grupo e questiona o que cada construção/figura lhes parece<sup>5</sup>. Os alunos vão respondendo e a professora desafia-os a darem outro tipo de resposta/ mais respostas.<sup>17</sup></p> <p>Os alunos dizem o que cada imagem/figura lhes parece e a professora pede-lhes que justifiquem a sua resposta.<sup>5</sup> São aceites todas as respostas, desde que o aluno consiga verbalizar a sua opinião/justificação.<sup>17</sup> A professora dirige-se aos alunos, chamando-os pelo seu nome.<sup>18</sup></p> <p>A professora supervisiona todos os grupos e dá feedback sobre a realização das tarefas.<sup>2</sup></p> <p>Atendendo a que o tempo de aula está a concluir, a professora solicita à turma que arrume o Tangram e que cada um treine em casa. Acrescenta ainda que numa próxima aula irão continuar a atividade, comprometendo-se a trazer imagens diferentes para os alunos reproduzirem.</p> <p>Os alunos arrumam o Tangram e saem da sala de aula.</p>
-----------	--

Notas de campo
N.º da aula observada: 2
<p>A professora inicia a aula pontualmente, mas sem especificar os objetivos.</p> <p>Verifica-se que todos os materiais necessários para a aula se encontram, atempadamente, preparados.<sup>13</sup></p> <p>A turma está claramente muito curiosa sobre o que se irá passar na aula, mas a professora não fornece nenhuma explicação sobre o(s) objetivo(s) da atividade. Verifica-se que a professora acentua um tom desafiador o qual desperta a atenção dos alunos.<sup>15</sup></p> <p>Não foi fornecida nenhuma instrução diferenciada aos alunos, considerando o ano de escolaridade.</p> <p>Constata-se que alguns alunos apresentam dificuldade em utilizar a tesoura.</p> <p>Verifica-se que a professora incute nos alunos o espírito de grupo e de entreajuda (os grupos são heterogéneos). Para além disso, a professora salienta que deve existir entreajuda no grupo, sendo que, ninguém pode avançar para a figura seguinte sem que todos os elementos do grupo tenham terminado.<sup>10</sup></p> <p>A professora recorre a um discurso motivador, incentivando a perseverança e curiosidade nos alunos.<sup>15</sup></p> <p>A opção pelo trabalho de grupo, demonstra-se eficaz, pois verifica-se um envolvimento ativo dos alunos na aprendizagem (os alunos estão extremamente motivados e empenhados na tarefa).<sup>14</sup></p> <p>Verifica-se que os diversos elementos do grupo se entreajudam frequentemente.<sup>14</sup></p> <p>Os alunos conversam entre si no decurso das atividades. Verifica-se que falam sobre o trabalho, mas também sobre outros assuntos. Contudo, denota-se que conversam sem interferir na aula.<sup>4</sup></p> <p>Disponibilizado feedback aos alunos.<sup>2</sup></p> <p>A professora movimenta-se constantemente pela sala de aula<sup>3</sup> e pelos grupos de trabalho. Conforme se dirige aos grupos, vai questionando os diversos elementos.<sup>5</sup></p> <p>Não foi dado apoio específico ou indicações específicas à aluna com Medidas Seletivas. Contudo, os colegas de grupo ajudam-na constantemente.<sup>16</sup></p> <p>Deveriam ter sido dadas indicações precisas sobre o trabalho de casa a realizar.</p> <p>Não foi realizada uma síntese no final da aula.</p> <p>Os alunos saem da sala de forma desordeira.</p>

## REFLEXÃO

N.º da aula observada: 2

### **Indicadores e exemplos de evidências com impactos educativos positivos:**

- Começa a aula a horas e de forma organizada;<sup>1</sup>
- É disponibilizado feedback construtivo e específico aos alunos;<sup>2</sup>
- Movimenta-se pela sala de aula enquanto fala;<sup>3</sup>
- Promove um ambiente em que os alunos podem falar livremente;<sup>4</sup>
- Estimula e encoraja a participação dos alunos;<sup>5</sup>
- Identifica as causas de comportamentos incorretos e utiliza técnicas adequadas para os corrigir;<sup>6</sup>
- Respeitado o ritmo de trabalho do aluno/turma;<sup>10</sup>
- Os materiais para a aula, encontram-se atempadamente preparados;<sup>13</sup>
- As opções de ensino são eficazes no envolvimento dos alunos numa aprendizagem ativa (os grupos de trabalho foram estratégias adequadas);<sup>14</sup>
- A curiosidade e a perseverança são encorajadas;<sup>15</sup>
- Os períodos de interação aluno-aluno são produtivos e contribuem para a compreensão individual da lição/conteúdos<sup>16</sup> (constituição dos grupos de trabalho/apoio prestado pelos alunos à colega de Medidas Seletivas).
- Encoraja e respeita a explicitação de diferentes pontos de vista.<sup>17</sup>
- Os alunos são tratados/chamados pelo nome.<sup>18</sup>

### **Aspetos não observados e/ou aspetos a melhorar:**

- Explicação clara dos objetivos da aula (não foram divulgados aos alunos os objetivos das atividades propostas);
- Evidencia atenção a questões de necessidades educativas especiais (a aluna de Medidas Seletivas realizou as mesmas atividades sem orientações ou apoio individual);
- Especifica objetivamente as tarefas a realizar, nomeadamente, nos trabalhos de casa;
- Acompanhamento da saída dos alunos da sala de aula, determinando regras;
- Efetua síntese da/s temática/s abordada/s;
- Integração das Tecnologias de Informação e Comunicação na aula.

Apontamentos/Observações da Investigadora
N.º da aula observada: 2
<p>– A professora titular de turma continuou a demonstrar resistência em partilhar a planificação da aula com a investigadora.</p> <p>– A planificação da aula continua a requer melhorias.</p> <p>– No decurso da aula observada a professora titular de turma demonstrou-se pouco à vontade com a presença da investigadora na sala de aula.</p> <p>– Durante a aula a professora titular de turma demonstrou preocupação em cumprir na íntegra a planificação elaborada.</p> <p>– Não foi efetuada diferenciação pedagógica.</p> <p>– No momento da reflexão conjunta, a professora titular de turma apresentou uma atitude pouco colaborativa, demonstrando-se pouco recetiva às observações efetuadas.</p>





## GRELHA DE REGISTO DE AULA OBSERVADA

Estabelecimento de Ensino:

N.º da aula observada:3

Turma: B

Ano(s) de Escolaridade: 3.º e 4.º

Tempo	Descrição das ocorrências
11h:30min	<p>A professora entra na sala com os alunos. A aula começa a horas.<sup>1</sup></p> <p>Os objetivos da aula são explicados de forma clara e com linguagem objetiva.<sup>7</sup></p> <p>A professora diz à turma que irão trabalhar a resolução de problemas, já que manifestam muitas dificuldades na sua resolução. Refere que os alunos do quarto ano irão iniciar a correção dos problemas que foram resolvidos em casa, enquanto os alunos do terceiro ano, irão resolver problemas no manual de Matemática.</p> <p>A professora orienta os alunos do terceiro ano, dizendo-lhes em que páginas do manual de matemática se encontram os problemas que deverão de resolver.<sup>9</sup></p> <p>A professora explica individualmente os problemas à aluna de Medidas Seletivas.<sup>8</sup></p> <p>Os alunos do terceiro ano, em silêncio, começam a resolver os exercícios no manual de Matemática, enquanto os alunos do quarto ano retiram das suas mochilas os problemas que foram resolvidos em casa.</p> <p>É solicitado a um aluno do quarto ano que leia o primeiro problema.<sup>5</sup> Após concluída a sua leitura, a professora pede a um segundo aluno<sup>5</sup> que vá ao quadro preto resolver o problema em questão. Após ter concluído a resolução do problema no quadro, a professora solicita ao aluno que explique passo a passo o seu raciocínio. A professora movimenta-se pela sala<sup>3</sup> e ao mesmo tempo vai questionando os alunos sobre o seu raciocínio<sup>5</sup>. O mesmo conclui que o seu raciocínio está errado.</p> <p>Os alunos começam a discutir entre si, pois concluem que embora tendo chegado ao mesmo resultado seguiram passos de resolução distintos. A professora refere que não é necessário entrarem em discussões pois existem várias formas de resolver o problema, contudo, ressalva que o mais importante é saber explicar quais os vários passos dados para se chegar a determinada resposta. Atendendo a que o aluno que está no quadro não consegue chegar à resposta correta, a professora dirige-se a ele. Aos poucos começa a colocar questões e a fornecer pequenas pistas, às quais o aluno vai progressivamente respondendo de forma a conseguir resolver o problema.<sup>5</sup> Conforme o raciocínio do aluno se vai esclarecendo a professora dá-lhe feedback: “Muito bem!”<sup>2</sup>; “Sim!”; “Continua, pois estás no bom caminho!”. O aluno chega finalmente à resolução do problema, contudo seguiu um</p>

	<p>raciocínio distinto dos diferentes colegas da turma. Por este motivo, gera-se alguma confusão na sala e todos querem explicar o seu raciocínio<sup>4</sup> ao mesmo tempo. A professora deixa os alunos exporem a forma como resolveram o problema. No final, volta a referir que existem várias formas de resolver o mesmo problema.<sup>17</sup> A professora salienta que se deve respeitar o raciocínio de cada um, pois não podemos todos pensar da mesma forma. A professora questiona os alunos se ficou alguma dúvida relativamente ao problema resolvido no quadro e ninguém se manifesta.</p> <p>Os alunos do terceiro ano continuam a resolver problemas no manual.</p> <p>A professora movimenta-se pela sala de aula<sup>3</sup> e para junto aos dois alunos do terceiro ano. Verifica como estão a resolver os problemas e dá apoio individual à aluna com Medidas Seletivas.<sup>8</sup></p> <p>A professora solicita a um aluno, chamando-o pelo nome<sup>18</sup>, que leia o segundo problema e a turma começa de repente a fazer barulho. Calmamente a professora diz ao aluno que pare de ler o problema e que só continue quando houver as condições ideais para isso<sup>6</sup>. Sem qualquer indicação, o aluno volta a ler o problema. A professora pede a um aluno, chamando-o pelo nome<sup>18</sup>, que venha resolver o problema ao quadro. O aluno dirige-se ao quadro e concentradamente resolve o problema, estando os colegas também muito atentos. A professora movimenta-se pela sala<sup>3</sup> e vai dizendo: “- Muito bem!”<sup>2</sup>; “Isso mesmo!”.</p> <p>O aluno conclui a resolução do problema e os alunos comentam que também o resolveram da mesma forma.</p> <p>De repente, um aluno do quarto ano começa a abanar as pernas e os braços freneticamente, a professora chama-o pelo nome<sup>18</sup> e diz-lhe para se acalmar, pois, está muito agitado<sup>6</sup>. O aluno dá um leve sorriso e acata. Calmamente a professora relembra-lhes que são alunos do quarto ano, que dentro de pouco tempo irão para o segundo ciclo. Os alunos do quarto ano ficam de repente muito sossegados.</p> <p>No lugar os alunos corrigem os exercícios.<sup>10</sup> A professora movimenta-se pela sala e verifica o que cada aluno está a fazer. Faz alguns reparos de forma aos alunos melhorarem ou completarem as respostas dadas.</p> <p>A correção do problema continua e um aluno demonstra não compreender por que motivo é que os produtos do problema vão alterando de preço. A professora interrompe a resolução do problema e questiona por que motivo isso ocorre.<sup>15</sup> Os alunos não conseguem explicar, a professora esclarece que os produtos desde que saem da produção vão subindo sucessivamente de preço até chegar ao consumidor final. A professora apresenta como exemplo o leite que sai do produtor a um preço e conforme vai passando pelas várias etapas vai subindo de preço até chegar à mesa do consumidor.<sup>15</sup> A turma ouve atentamente o que a professora diz, à exceção de um aluno que brinca com um lápis. A professora interrompe a explicação e questiona: “Não é Martin?”<sup>18</sup> Verifica-se que o aluno volta a estar atento<sup>6</sup> e a professora continua com a explicação.</p>
--	--

12h:30min	<p>A aula está quase a terminar e a professora questiona se houve mais alguma dúvida na resolução dos exercícios que foram para trabalho de casa. Os alunos respondem negativamente.</p> <p>A professora faz um breve resumo dos vários passos a seguir na resolução de problemas. Conversa ainda com os alunos sobre os aspetos que mais gostaram na aula<sup>20</sup> e tenta que estes se manifestem sobre o que esperam de uma aula de matemática.</p> <p>A professora efetua uma síntese dos conteúdos abordados.<sup>19</sup></p> <p>A aula chega ao fim, a professora coloca-se junto à porta e dá autorização para os alunos saírem.<sup>21</sup></p>
-----------	---

Notas de campo
N.º da aula observada: 3
<p>A aula inicia à hora.<sup>1</sup> Todos os materiais para a aula se encontravam preparados.<sup>13</sup></p> <p>A professora define os objetivos da aula aos alunos e os alunos ouvem atentamente.<sup>7</sup></p> <p>A professora não verificou individualmente se os trabalhos de casa tinham sido resolvidos por todos os alunos. Não foi dado espaço para os alunos colocarem possíveis dúvidas que possam ter surgido no decurso da realização dos trabalhos de casa.</p> <p>A professora fornece feedback.<sup>3</sup></p> <p>A professora fornece pequenas pistas aos alunos, despertando a curiosidade.<sup>15</sup></p> <p>O ritmo de trabalho dos alunos é respeitado. A professora verifica se todos os alunos acompanham a correção.<sup>10</sup></p> <p>Verifica-se que a professora incentiva cada aluno a partilhar com a restante turma os diversos passos seguidos para chegar à resolução dos problemas. Considerando que foram resolvidos de forma diferente, constata-se que os alunos estão muito atentos à partilha. Alguns alunos comentam que não tinham pensado nessa forma para resolver os problemas. A turma mostra-se muito motivada e empenhada.</p> <p>A professora encoraja e respeita a explicitação de diferentes pontos de vista.<sup>17</sup></p> <p>A professora conversa com os alunos, incentivando a que participem na aula. Verifica-se que os alunos podem conversar livremente,<sup>4</sup> desde que, não incomodem o normal decurso da aula. Existe na aula um ambiente acolhedor, constata-se que os alunos estão agradados e motivados, tendo a professora uma atitude bastante carinhosa com a turma.</p> <p>A professora movimenta-se constantemente pela sala,<sup>3</sup> enquanto supervisiona o trabalho de cada aluno.</p> <p>Verifica-se uma maior atenção ao trabalho realizado pela aluna com Medidas Seletivas. Por diversas vezes a professora dirigiu-se à aluna e deu-lhe apoio individual.<sup>8</sup></p>

Verifica-se que os dois alunos do terceiro ano estão distraídos e trabalham num ritmo lento. A professora aproxima-se calmamente dos alunos, observa o trabalho que fazem e pisca-lhes o olho. Os alunos passam a estar mais envolvidos nas tarefas.<sup>6</sup>

Os alunos do terceiro ano partilham opiniões sobre o trabalho que realizam e entreadjudam-se.<sup>16</sup>

A professora incentiva a participação de todos os alunos, pois solicita a intervenção de todos. Há um esforço para envolver de forma ativa, todos os alunos na aula.<sup>5</sup>

A professora tenta sensibilizar os alunos para as questões comportamentais, salientando que são alunos que irão para o 2.º Ciclo dentro de pouco tempo. A postura da professora é apaziguadora e em nenhum momento se verifica maior austeridade.<sup>6</sup>

Constata-se que a professora se dirige aos alunos tratando-os sempre pelo seu próprio nome.<sup>18</sup>

A professora efetua um breve resumo da aula, focando os aspetos nos quais é necessário haver maior reforço.<sup>19</sup>

Na reta final da aula a professora a professora proporcionou um momento no qual os alunos se manifestaram sobre a forma como decorreu a aula. Todos tiveram a oportunidade de partilhar a sua opinião.<sup>20</sup>

A professora supervisiona a saída dos alunos da sala de aula.<sup>21</sup>

## REFLEXÃO

N.º da aula observada: 3

### **Indicadores e exemplos de evidências com impactos educativos positivos:**

- Começa a aula a horas e de forma organizada;<sup>1</sup>
- É disponibilizado feedback construtivo e específico aos alunos;<sup>2</sup>
- Movimenta-se pela sala de aula enquanto fala;<sup>3</sup>
- Promove um ambiente em que os alunos podem falar livremente;<sup>4</sup>
- Estimula e encoraja a participação dos alunos;<sup>5</sup>
- Identifica as causas de comportamentos incorretos e utiliza técnicas adequadas para os corrigir;<sup>6</sup>
- Explicação clara dos objetivos da aula;<sup>7</sup>
- Evidencia atenção a questões de necessidades educativas especiais;<sup>8</sup>
- Apresenta os conteúdos e organiza as tarefas de maneira adequada às competências de cada aluno;<sup>9</sup>
- Respeitado o ritmo de trabalho do aluno/turma;<sup>10</sup>
- As opções de ensino são eficazes no envolvimento dos alunos numa aprendizagem ativa (os grupos de trabalho foram estratégias adequadas);<sup>14</sup>
- Os materiais para a aula, encontram-se atempadamente preparados.<sup>13</sup>
- A curiosidade e a perseverança são encorajadas;<sup>15</sup>
- Os períodos de interação aluno-aluno são produtivos e contribuem para a compreensão individual da lição/conteúdos;<sup>16</sup>
- Encoraja e respeita a explicitação de diferentes pontos de vista;<sup>17</sup>
- Os alunos são tratados pelo nome;<sup>18</sup>
- Efetua a síntese da/s temática/s abordada/s;<sup>19</sup>
- Ouve a opinião dos alunos sobre a forma como decorreu a aula;<sup>20</sup>
- Acompanhamento da saída dos alunos da sala de aula.<sup>21</sup>

### **Aspetos não observados e/ou aspetos a melhorar:**

- Integração das Tecnologias de Informação e Comunicação nas aulas.

Apontamentos/Observações da Investigadora
N.º da aula observada: 3
<ul style="list-style-type: none"> <li>– A professora titular de turma partilhou a planificação da aula com a investigadora, atempadamente.</li> <li>– Verifica-se uma melhoria significativa na elaboração da planificação.</li> <li>– No decurso da aula observada a professora titular de turma demonstrou-se mais à vontade com a presença da investigadora na sala de aula;</li> <li>– Foi efetuada diferenciação pedagógica.</li> <li>– No decurso da aula, a professora titular de turma, mostrou maior preocupação com os alunos com dificuldades de aprendizagem.</li> <li>– A professora titular de turma demonstrou uma atitude mais recetiva no momento da reflexão conjunta.</li> </ul>





## GRELHA DE REGISTO DE AULA OBSERVADA

Estabelecimento de Ensino:

N.º da aula observada:4

Turma: B

Ano(s) de Escolaridade: 3.º e 4.º

Tempo	Descrição das ocorrências
11h:30min	<p>A professora entra na sala de aula ao mesmo tempo que os alunos.</p> <p>A aula inicia à hora.<sup>1</sup></p> <p>Com os alunos no lugar e os materiais para a aula preparados a professora diz à turma quais são os objetivos para a aula de hoje.<sup>7</sup> A professora explica de forma detalhada, o que irão fazer na aula.</p> <p>A professora menciona que como os alunos do quarto ano, no próximo ano letivo terão de consultar o horário escolar, irão preencher a lápis, um horário com as várias disciplinas. Aos alunos do terceiro ano é dada a indicação de que irão resolver problemas e são-lhes indicadas as páginas no manual.<sup>9</sup></p> <p>A professora dirige-se para os alunos do quarto ano e começa a explicar pormenorizadamente o horário e refere existir uma coluna com o número da sala e os dias. Os alunos ouvem atentamente a explicação da professora.</p> <p>A professora coloca questões relativamente ao horário. Os alunos levantam o dedo e a professora dá autorização para os alunos responderem. Os alunos são chamados pelo nome.<sup>18</sup></p> <p>A professora aproveita a exploração/análise do horário e refere as disciplinas que os alunos terão no próximo ano letivo. É pedido que mencionem o que acham que será abordado em cada área/disciplina e porque motivo é que o tempo de cada áreas/disciplina será diferente.<sup>15</sup></p> <p>A professora questiona os alunos e solicita a participação de cada um.<sup>5</sup> Os alunos são chamados pelo nome.<sup>18</sup></p> <p>Os alunos mencionam quais serão as suas áreas/disciplinas favoritas e verbalizam receio por irem para uma escola maior e afastada de casa.<sup>4</sup> A professora ouve atentamente os alunos e tece alguns comentários de forma a acalmá-los relativamente à transição de ciclo de ensino.</p>

	<p>Os alunos começam a resolver os exercícios da ficha, consultando para o efeito, o horário fornecido.</p> <p>Um dos alunos demonstra alguma dificuldade em compreender as horas que estão a marcar os recreios e questiona o que deve fazer. A professora dirige-se ao lugar do aluno, senta-se à sua beira e dá-lhe apoio, esclarecendo-lhe as dúvidas.<sup>8</sup></p> <p>Após ter apoiado o aluno do quarto ano, a professora senta-se junto à aluna de Medidas Seletivas e dá-lhe apoio individual.<sup>8</sup></p> <p>A professora movimenta-se pela sala,<sup>3</sup> dirige-se aos alunos do terceiro ano, vê os problemas que resolvem e dá-lhes feedback positivo.<sup>2</sup> Entretanto, uma aluna do quarto ano pede um esclarecimento e a professora refere:</p> <p>– Estou com a Marta!<sup>18</sup></p> <p>A aluna aguarda que a professora conclua e após o ter feito dirige-se à aluna do quarto ano e esclarece-lhe a dúvida na resolução da ficha de trabalho.</p> <p>A professora continua a movimentar-se pela sala de aula<sup>3</sup> e vê as tarefas que os alunos realizam. Para junto a um aluno do terceiro ano e diz-lhe:</p> <p>– Não quero essa resposta. Acrescenta ainda:</p> <p>– Como é que eu vos peço sempre as respostas?</p> <p>O aluno responde-lhe:</p> <p>– Respostas completas!</p> <p>A professora faz um gesto afirmativo com a cabeça, pisca o olho ao aluno e este apaga a resposta dada no manual e escreve outra resposta.</p> <p>No horário recebido, os alunos recortaram a coluna referente ao sábado e quando a professora se apercebe questiona-os se lhes deu essa instrução. A turma responde negativamente. A professora desvaloriza o pequeno incidente, referindo-lhes que não devem deitar a coluna referente ao sábado no lixo, devem guardá-la e depois quando colarem o horário no caderno devem colar o sábado também.</p> <p>Um aluno pergunta se pode trocar opiniões com o colega do lado. A professora diz que cada um tem de resolver os exercícios individualmente e só depois, é que podem trocar opiniões.</p> <p>A professora continua a movimentar-se pela sala de aula,<sup>3</sup> aproxima-se dos alunos do quarto ano, um a um e verifica se os horários estão bem preenchidos. No final solicita-lhes que passem o horário, mas a caneta. Os alunos preenchem os dados a caneta. A professora continua a movimentar-se pela sala e supervisiona os alunos que colam o horário no caderno.</p> <p>Os alunos mencionam ter concluído as tarefas. A professora refere que quem já concluiu pode trocar opiniões com o colega do lado e comparar a resolução dos exercícios. Os alunos começam a comparar a resolução dos exercícios e trocam opiniões.<sup>14</sup></p>
--	--

12h:30min	<p>Alguns alunos concluem que têm algumas respostas erradas e efetuam algumas correções.<sup>16</sup></p> <p>A professora dirige-se aos alunos do terceiro ano e verificando que estes não concluíram a resolução dos problemas refere:</p> <p>– Terminamos na próxima aula! Temos tempo! O mais importante é vocês compreenderem!<sup>10</sup></p> <p>A professora corrige os problemas que os alunos resolveram, individualmente. Questiona um dos alunos sobre a forma que chegou àquele resultado.</p> <p>O aluno explica passo a passo como chegou ao resultado e a professora diz-lhe:</p> <p>-Está bem! Seguiste um raciocínio completamente diferente, mas sabes explica-lo e chegaste ao resultado! Isso é o mais importante!<sup>17</sup> Parabéns!</p> <p>A professora refere que na próxima aula os alunos do terceiro ano concluirão a resolução dos problemas e os alunos do quarto ano irão corrigir os exercícios relacionados com o horário escolar.</p> <p>A professora solicita à turma que efetue uma síntese da aula.<sup>19</sup></p> <p>Os alunos põem o dedo no ar e a professora autoriza os alunos a darem o seu contributo. A professora chama os alunos pelo nome.<sup>18</sup></p> <p>A professora solicita à turma que diga como decorreu a aula.<sup>20</sup> Pergunta aos alunos quais foram os pontos fortes da aula e os alunos apresentam o seu ponto de vista.</p> <p>A turma intervém sem pedir autorização, mas de forma organizada.<sup>4</sup></p> <p>A professora ouve atentamente a intervenção/opinião dos alunos.<sup>20</sup></p> <p>A professora distribui os trabalhos de casa.</p> <p>Aos alunos do quarto ano é entregue uma ficha com um horário para resolver e aos alunos do terceiro ano é entregue uma folha com três situações problemáticas.</p> <p>A professora explica os trabalhos de casa aos dois anos de escolaridade e menciona que quem tiver dúvidas na resolução dos trabalhos de casa, deverá de as expor na próxima aula.</p> <p>A professora deseja aos alunos um bom almoço, dando-lhes permissão para sair. Coloca-se à porta da sala e solicita aos alunos que saiam por fila.<sup>21</sup></p>
-----------	---

Notas de campo
N.º da aula observada: 4
<p>A aula inicia à hora e de forma organizada. São definidos os objetivos da aula aos alunos.<sup>7</sup></p> <p>Os materiais necessários à aula estão em cima da secretaria (fichas de trabalhos e horário).<sup>13</sup></p> <p>Verifica-se que o preenchimento de um horário escolar se trata de uma tarefa que os alunos não estão acostumados a fazer.</p> <p>O horário que a professora mostra encontra-se em suporte de papel, sendo difícil visualizar o que contém escrito. Verifica-se que a sala não possui nenhum tipo de equipamento no qual a professora possa projetar de forma ampliada o horário.</p> <p>A professora esclareceu devidamente a dúvida do aluno, referente às horas do intervalo.</p> <p>Por diversas vezes a professora supervisiona as tarefas da aluna com Medidas Seletivas,<sup>8</sup> dando-lhe feedback<sup>2</sup> e esclarecendo dúvidas.</p> <p>A professora movimenta-se pela sala<sup>3</sup> e supervisiona as tarefas dos alunos. Conforme passa, pelos lugares dos alunos, dá-lhe feedback.</p> <p>Verifica-se que a professora se esforça em esclarecer individualmente as dúvidas dos alunos<sup>9</sup>.</p> <p>A professora questiona frequentemente os alunos e encoraja-os a participarem<sup>5</sup>.</p> <p>A professora acompanha a realização das tarefas, demonstrando respeito e compreensão face aos diferentes ritmos de trabalho.<sup>10</sup></p> <p>Após concluírem as tarefas os alunos trocam opiniões entre pares. Este exercício possibilitou aos alunos corrigirem alguns exercícios e trocarem opiniões com os colegas.<sup>16</sup></p> <p>A professora tem uma relação de grande proximidade com os alunos.</p> <p>A professora aceita as respostas dos alunos, desde que estes saibam explicar o raciocínio seguido.<sup>17</sup></p> <p>A professora desafia os alunos a melhorar e a se esforçarem. Por diversas vezes aponta para a atividade e incentiva/motiva os alunos para melhorarem a caligrafia e darem respostas completas.<sup>15</sup></p> <p>A professora trata sempre os alunos pelo seu nome.<sup>18</sup> Os alunos podem falar livremente<sup>4</sup>.</p> <p>A professora faz com a turma uma síntese da aula, referindo o que se aprendeu e o que é necessário reforçar/aperfeiçoar.<sup>19</sup></p> <p>Os trabalhos de casa são exercícios similares aos resolvidos em contexto de sala de aula.</p> <p>Os trabalhos de casa são objetivamente explicados.<sup>11</sup></p> <p>Os alunos saem por ordem de fila e conforme passam pela professora, desejam-lhe um bom almoço.<sup>21</sup></p>

## REFLEXÃO

N.º da aula observada: 4

### **Indicadores e exemplos de evidências com impactos educativos positivos:**

- Começa a aula a horas e de forma organizada;<sup>1</sup>
- É disponibilizado feedback construtivo e específico aos alunos;<sup>2</sup>
- Movimenta-se pela sala de aula enquanto fala;<sup>3</sup>
- Promove um ambiente em que os alunos podem falar livremente;<sup>4</sup>
- Estimula e encoraja a participação dos alunos;<sup>5</sup>
- Explicação clara dos objetivos da aula (foram divulgados aos alunos os objetivos das atividades propostas);<sup>7</sup>
- Evidencia atenção a questões de necessidades educativas especiais;<sup>8</sup>
- Apresenta os conteúdos e organiza as tarefas de maneira adequada às competências de cada aluno (esclarece dúvidas individualmente);<sup>9</sup>
- Respeitado o ritmo de trabalho do aluno/turma;<sup>10</sup>
- Fornece instruções de forma clara;<sup>11</sup>
- Os materiais para a aula, encontram-se atempadamente preparados;<sup>13</sup>
- As opções de ensino são eficazes no envolvimento dos alunos numa aprendizagem ativa;<sup>14</sup>
- A curiosidade e a perseverança são encorajadas;<sup>15</sup>
- Os períodos de interação aluno-aluno são produtivos e contribuem para a compreensão individual da lição/conteúdos;<sup>16</sup>
- Encoraja e respeita a explicitação de diferentes pontos de vista;<sup>17</sup>
- Os alunos são tratados pelo nome;<sup>18</sup>
- Efetua síntese da/s temática/s abordada/s;<sup>19</sup>
- Ouve a opinião dos alunos sobre a forma como decorreu a aula;<sup>20</sup>
- Acompanhamento da saída dos alunos da sala de aula.<sup>21</sup>

### **Aspetos não observados e/ou aspetos a melhorar:**

- Integração das Tecnologias de Informação e Comunicação nas aulas.

Apontamentos/Observações da Investigadora
N.º da aula observada: 4
<ul style="list-style-type: none"> <li>– A professora titular de turma partilhou a planificação da aula com a investigadora, atempadamente.</li> <li>– Continua a verificar-se uma melhoria significativa na elaboração da planificação.</li> <li>– No decurso da aula observada a professora titular de turma demonstrou-se à vontade com a presença da investigadora na sala de aula;</li> <li>– Foi efetuada diferenciação pedagógica.</li> <li>– No decurso da aula, a professora titular de turma, mostrou preocupação com os alunos com dificuldades de aprendizagem</li> <li>– A professora titular de turma demonstrou uma atitude recetiva no momento da reflexão conjunta.</li> </ul>

## GRELHA DE REGISTO DE AULA OBSERVADA

Estabelecimento de Ensino:

N.º da aula observada:5

Turma: B

Ano(s) de Escolaridade: 3.º e 4.º

Tempo	Descrição das ocorrências
09h:30min	<p>A professora inicia a aula a horas.<sup>1</sup></p> <p>Os alunos questionam a professora por que motivo não estão na sua sala de aula, mas na da outra turma.</p> <p>A professora lança um olhar misterioso aos alunos e refere:</p> <p>– O desafio é darem-me essa resposta no final da aula!<sup>15</sup></p> <p>Os alunos continuam a questionar a professora sobre a razão da mudança de sala, mas esta refere espera que irão descobrir. Solicita aos alunos que se acalmem e concentrem na aula.</p> <p>A professora explica pormenorizadamente à turma o que irão fazer e quais os objetivos pretendidos para esta aula.<sup>7</sup> Esclarece ainda que todos os alunos da turma irão realizar as mesmas tarefas. Os alunos permanecem em grande silêncio e ouvem atentamente a professora.</p> <p>A professora distribui pelos alunos uma ficha de trabalho.<sup>13</sup></p> <p>Após ter distribuído as fichas de trabalho a professora projeta no quadro interativo<sup>12</sup> o calendário referente ao mês de abril e começa a questionar os alunos.</p> <p>Os alunos concluem em que dia da semana deverão colocar o dia um. A professora chama um dos alunos pelo nome<sup>18</sup> e pede-lhe que venha escrever o número um no calendário.<sup>5</sup></p> <p>O aluno vem ao quadro, mas fica sem reação, pois não sabe como escrever. A professora explica como tem de fazer e a turma está atenta.</p> <p>O aluno regista o número um no calendário, sobre o olhar atento dos colegas.</p> <p>Vários alunos dizem que também querem ir escrever. A professora diz-lhes para se acalmarem que todos terão a oportunidade de o fazer.</p>

	<p>O aluno volta ao seu lugar e a professora continua a questionar os alunos e estes oralmente respondem às diversas questões colocadas sobre o horário.</p> <p>A professora efetua a leitura da ficha com os alunos e em conjunto exploram a forma como devem resolver os exercícios. A professora explica/explora os conteúdos de diversas formas.<sup>9</sup></p> <p>Após a análise/exploração oral, a professora diz aos alunos que já podem resolver a ficha de trabalho e diz-lhes que o primeiro passo é preencher o calendário, colocando os dias.</p> <p>A turma começa a trabalhar.</p> <p>Enquanto se movimenta pela sala de aula a professora verifica um a um, se todos os alunos estão a preencher o calendário corretamente.</p> <p>A professora dá feedback positivo aos alunos que têm o calendário bem preenchido.<sup>2</sup></p> <p>A professora continua a movimentar-se pela sala de aula e acompanha o desenvolvimento das tarefas por parte dos alunos. São prestados esclarecimentos individuais aos alunos que apresentam dúvidas. Os esclarecimentos variam de acordo com as dúvidas apresentadas.<sup>11</sup></p> <p>A professora dirige-se aos alunos do terceiro ano e senta-se perto da aluna de Medidas Seletivas.</p> <p>A professora dá apoio aos dois alunos, mas está mais focada na aluna de Medidas Seletivas.<sup>8</sup></p> <p>Após verificar que os dois alunos têm o calendário preenchido, a professora continua a movimentar-se pela sala e a verificar se todos os alunos estão a preencher bem o calendário.</p> <p>Os alunos conversam entre si sobre o trabalho que estão a desenvolver.<sup>4</sup></p> <p>A professora coloca questões sobre o calendário e os alunos respondem.<sup>5</sup></p> <p>Após verificar que o calendário foi bem preenchido por todos os alunos, é solicitado aos alunos que comecem a responder às questões que se seguem. A professora esclarece que os alunos terão de consultar o calendário para responder às questões.</p> <p><sup>11</sup></p> <p>Silenciosamente os alunos respondem às questões da ficha.</p>
--	---



	<p>Uma aluna refere existir um erro na ficha. A professora dirige-se de imediato à aluna e as duas começam a analisar a questão. A professora verifica o exercício onde a aluna persiste em dizer que existe um erro, explica-lhe a questão e vai lhe colocando algumas questões. Após responder às questões, a aluna conclui que não havia erro na questão.</p> <p>Um aluno refere já ter concluído a ficha e a professora responde-lhe que terá de aguardar que a turma conclua.<sup>10</sup> Refere ao aluno que deverá rever o trabalho realizado e depois poderá ajudar o colega do lado.</p> <p>Os alunos prosseguem o seu trabalho em silêncio e o aluno que já tinha terminado o trabalho encontra-se a rever a ficha.</p> <p>A professora refere que quem concluiu e já reviu o trabalho pode ajudar os colegas que ainda não terminaram.</p> <p>Os alunos que concluíram dirigem-se aos colegas que não terminaram e começam a dar-lhe apoio. Os alunos reagem bem e envolvem-se mais nas tarefas.<sup>14</sup></p> <p>Outro aluno refere já ter acabado e menciona que a ficha era muito fácil.</p> <p>Um aluno do quarto ano questiona se os colegas do terceiro ano estão a resolver a mesma ficha e a professora responde-lhe afirmativamente.</p> <p>Um aluno do quarto ano refere que é normal, resolverem a mesma ficha atendendo a que a ficha é fácil.</p> <p>Um aluno do quarto ano refere que se não fossem as chamadas de atenção da professora, teria muita coisa errada na ficha.</p> <p>A professora movimenta-se pela sala e passa por todos os alunos, verificando a resolução da ficha. Após verificar que todos concluíram refere que irão corrigir a ficha coletivamente.</p> <p>A professora chama um aluno de cada vez ao quadro, e cada um tem a possibilidade de corrigir uma questão no quadro interativo. Os restantes alunos procedem à correção da ficha nos seus lugares e reagem animadamente de cada vez que têm uma questão bem resolvida.</p> <p>Um aluno refere que deu outro tipo de resposta, a professora desloca-se ao lugar do aluno, lê a resposta dada e diz-lhe que está bem, pois o essencial está lá.<sup>17</sup></p> <p>A professora repete duas vezes cada resposta e diz aos alunos para se certificarem que têm a mesma resposta nas suas fichas. Enquanto vai um aluno de cada vez ao</p>
--	---

10h:30min	<p>quadro, a professora movimenta-se pela sala e vê se os alunos estão a acompanhar a correção.</p> <p>A professora pergunta diversas vezes se todos estão a acompanhar a correção da ficha e assegura-se que apenas se prossegue na correção quando todos os alunos estejam ao mesmo nível de prossecução.<sup>10</sup></p> <p>Concluída a correção da ficha, a professora pede aos alunos troquem a sua ficha com o colega do lado.</p> <p>Os alunos trocam as fichas e a professora pede-lhes que olhando para a correção projetada no quadro interativo que verifiquem se a ficha do colega que possuem está bem corrigida.</p> <p>A professora diz aos alunos para verem com calma e refere-se que será dado o tempo necessário.<sup>10</sup></p> <p>Após se certificar que todos tinham verificado a correção do colega, a professora procede à recolha de todas as fichas de trabalho.</p> <p>Enquanto recolha as fichas a professora efetua uma síntese da aula, referindo os aspetos que terão de ser reforçados e melhorados.<sup>19</sup></p> <p>A professora pergunta aos alunos o que acharam da aula e questiona se descobriram o motivo da troca de sala.<sup>20</sup></p> <p>Os alunos quase em coro respondem que foi por causa do quadro interativo.</p> <p>A professora questiona se valeu a pena a troca de sala.</p> <p>Os alunos respondem afirmativamente, referindo que a aula foi interessante e foi mais fácil efetuar a correção dos exercícios.</p> <p>Os alunos questionam se virão novamente para a sala com o quadro interativo. A professora responde que irá ver essa situação.</p> <p>A professora coloca-se à porta da sala de aula e autoriza os alunos a saírem.<sup>21</sup></p> <p>Os alunos saem da sala de aula de forma organizada.</p>
-----------	---

Notas de campo
N.º da aula observada: 5
<p>A aula não foi dada na sala de aula habitual. A professora trocou de sala de aula com a colega que leciona na turma A.</p> <p>A sala de aula possui computador quadro interativo.</p> <p>A aula inicia pontualmente.<sup>1</sup></p> <p>A professora define os objetivos da aula.<sup>7</sup></p> <p>A professora movimenta-se constantemente pela sala de aula.<sup>3</sup></p> <p>A professora explica os conteúdos da ficha de diferentes formas, de modo a permitir a compreensão a todos os alunos. Verifica-se cuidado em transmitir a todos os alunos, procedendo aos reajustes necessários para todos compreenderem.<sup>9</sup></p> <p>Por diversas vezes a professora supervisiona as tarefas da aluna com Medidas Seletivas, dando-lhe feedback e esclarecendo dúvidas.<sup>8</sup></p> <p>Os alunos podem falar livremente.<sup>4</sup></p> <p>Verifica-se que há um bom relacionamento entre professora e alunos. A professora trata sempre os alunos pelo seu nome.<sup>18</sup></p> <p>A correção da ficha só é iniciada depois da professora ter verificado que todos os alunos tinham concluído a tarefa.<sup>10</sup></p> <p>A professora fornece instruções de forma clara;<sup>11</sup></p> <p>A professora utiliza o quadro interativo;<sup>13</sup></p> <p>Os alunos do terceiro ano trabalham em conjunto e entrem ajudam-se constantemente.<sup>16</sup></p> <p>A professora aceita as diversas respostas dadas pelos alunos (construção frásica).<sup>17</sup></p> <p>Efetuada uma síntese da aula, mencionando o que é necessário melhorar.<sup>19</sup></p> <p>É solicitada a opinião dos alunos relativamente à forma como decorreu a aula.<sup>20</sup></p> <p>Os alunos saem da sala de forma ordeira.<sup>21</sup></p>

## REFLEXÃO

N.º da aula observada: 5

### **Indicadores e exemplos de evidências com impactos educativos positivos:**

- Começa a aula a horas e de forma organizada;<sup>1</sup>
- É disponibilizado feedback construtivo e específico aos alunos;<sup>2</sup>
- Movimenta-se pela sala de aula enquanto fala;<sup>3</sup>
- Promove um ambiente em que os alunos podem falar livremente;<sup>4</sup>
- Estimula e encoraja a participação dos alunos;<sup>5</sup>
- Explicação clara dos objetivos da aula (foram divulgados aos alunos os objetivos das atividades propostas);<sup>7</sup>
- Evidencia atenção a questões de necessidades educativas especiais;<sup>8</sup>
- Respeitado o ritmo de trabalho do aluno/turma;<sup>10</sup>
- Fornece instruções de forma clara;<sup>11</sup>
- Integração das Tecnologias de Informação e Comunicação nas aulas;<sup>12</sup>
- Os materiais para a aula, encontram-se atempadamente preparados;<sup>13</sup>
- As opções de ensino são eficazes no envolvimento dos alunos numa aprendizagem ativa;<sup>14</sup>
- A curiosidade e a perseverança são encorajadas;<sup>15</sup>
- Os períodos de interação aluno- aluno são produtivos e contribuem para a compreensão individual da lição/conteúdos.<sup>16</sup>
- Encoraja e respeita a explicitação de diferentes pontos de vista;<sup>17</sup>
- Os alunos são tratados pelo nome;<sup>18</sup>
- Efetua síntese da/s temática/s abordada/s;<sup>19</sup>
- Ouve a opinião dos alunos sobre a forma como decorreu a aula;<sup>20</sup>
- Acompanhamento da saída dos alunos da sala de aula.<sup>21</sup>

### **Aspetos não observados e/ou aspetos a melhorar:**

Apontamentos/Observações da Investigadora
N.º da aula observada: 5
<ul style="list-style-type: none"> <li>– A professora titular de turma partilhou a planificação da aula com a investigadora, atempadamente.</li> <li>– Verifica-se uma melhoria significativa na elaboração da planificação.</li> <li>– No decurso da aula observada a professora titular de turma demonstrou-se à vontade com a presença da investigadora na sala de aula.</li> <li>– Foi efetuada diferenciação pedagógica.</li> <li>– No decurso da aula, a professora titular de turma, mostrou preocupação com os alunos com dificuldades de aprendizagem.</li> <li>– A professora titular de turma demonstrou uma atitude recetiva e dinâmica/crítica no momento da reflexão conjunta.</li> </ul>



## GRELHA DE REGISTO DE AULA OBSERVADA

Estabelecimento de Ensino:

N.º da aula observada:6

Turma: B

Ano(s) de Escolaridade: 3.º e 4.º

Tempo	Descrição das ocorrências
11h:30min	<p>A aula inicia pontualmente.<sup>1</sup></p> <p>A professora divulga os objetivos da aula à turma<sup>7</sup>e menciona que dando continuidade à aula anterior irão resolver problemas e preencher calendários, de forma a consolidar corretamente os conteúdos.</p> <p>A professora diz aos alunos que deverão trabalhar a pares, de forma a trocarem ideias. Acrescenta que a troca de ideias e a partilha é fundamental para se aprender mais.<sup>14</sup></p> <p>A professora vai à sua secretária buscar as fichas de trabalho e distribuí-as pelos alunos.<sup>13</sup></p> <p>Após distribuir as fichas de trabalho a professora projeta a mesma no quadro interativo.<sup>12</sup></p> <p>Com a ficha projetada a professora solicita aos alunos que um de cada vez, efetue a leitura de uma das perguntas.</p> <p>Concluída a exploração da ficha a professora questiona se restam dúvidas. Os alunos respondem negativamente.</p> <p>A professora diz aos alunos que deverão resolver a ficha. Relembra a necessidade de trabalharem a pares, respeitando sempre a opinião do colega.</p> <p>A professora movimenta-se pela sala,<sup>3</sup> enquanto os alunos resolvem a ficha.</p> <p>A professora dirige-se à aluna com Medidas Seletivas e verifica como está a trabalhar com o seu par.<sup>8</sup> A professora questiona a aluna se está com dúvidas, e esta responde que não. Todavia, a professora explica de forma detalhada um dos exercícios, procedendo ao seccionamento dos dados.<sup>9</sup></p>

	<p>A professora continua a movimentar-se pela sala e dirige-se a todos os grupos/pares, dando feedback a todos.<sup>2</sup></p> <p>A turma está em silêncio e os alunos estão a trabalhar. De repente, um aluno do quarto ano deixa de estar concentrado e começa a olhar em redor. Calmamente a professora diz:</p> <p>– Anda Samuel!<sup>6</sup></p> <p>O aluno sorri, concentra-se novamente na sua tarefa.</p> <p>A professora diz aos alunos que devem trocar ideias, de forma a partilhar os seus pontos de vista.<sup>15</sup></p> <p>Os alunos resolvem a ficha, trocando ideias entre eles e discutindo possíveis forma de resolver os problemas.<sup>4</sup></p> <p>Os alunos resolvem a ficha, trocando ideias entre eles.<sup>16</sup></p> <p>Alguns alunos referem já ter concluído a tarefa, mas a professora refere que apenas irão corrigir ficha quando todos a tiverem resolvida.<sup>10</sup></p> <p>A professora diz que quem já concluiu a ficha que reveja se está tudo bem.</p> <p>Enquanto os alunos trabalham, a professora continua a movimentar-se pela sala e a verificar se todos os alunos concluíram. Passado algum tempo a professora questiona: “</p> <p>Toda a gente concluiu?<sup>10</sup></p> <p>A turma em coro responde:</p> <p>– Sim!</p> <p>A professora refere que vão iniciar a correção da ficha. Com esta projetada no quadro interativo, a professora chama um aluno pelo nome<sup>18</sup> e pede-lhe que venha corrigir a primeira questão.</p> <p>O aluno vem ao quadro interativo e começa a responder por escrito.</p> <p>Quando o aluno acaba a correção a professora questiona a turma:</p> <p>– Meninos, o que acham?</p> <p>A turma responde:</p> <p>– Está bem!</p> <p>A professora responde:</p> <p>– Sim, muito bem!</p> <p>A professora solicita a um aluno de cada vez que venha corrigir uma questão.<sup>5</sup></p> <p>Os alunos continuam a ir ao quadro corrigir as questões enquanto os restantes acompanham a correção nos seus lugares.</p> <p>Alguns alunos mencionam que responderam de forma diferente e a professora solicita-lhes que leiam para a turma a resposta dada. Alguns alunos leem as respostas dadas e a professora diz que estão corretas, ressaltando que cada um tem a sua forma de dar a resposta a uma questão.<sup>17</sup></p>
--	--



12h:30min	<p>Um dos alunos do quarto ano olha para a ficha e levanta. A professora dirige-se ao aluno que a chamou. Um pouco envergonhado e a falar baixinho o aluno diz:</p> <p>– Professora, não compreendi muito bem este exercício!</p> <p>A professora sorri, senta-se junto ao aluno e começa a explicar-lhe o exercício de forma detalhada.<sup>9</sup></p> <p>A professora começa a questionar calmamente o aluno, fornecendo-lhe algumas pistas, o aluno vai respondendo com base nas pistas fornecidas pela professora, até que compreende o exercício. No final o aluno diz:</p> <p>– Obrigado, professora!</p> <p>A professora passa a mão pela cabeça do aluno e responde-lhe:</p> <p>É assim mesmo Rui!<sup>18</sup> Quando temos uma dúvida devemos de pedir ajuda! É para isso que a professora cá está!</p> <p>Enquanto a professora esclareceu a dúvida ao aluno, a correção no quadro prosseguiu e a turma ia dizendo que estava correto. Após o aluno ter concluído a resposta no quadro, a professora olhou atentamente e diz:</p> <p>– Muito bem! Bom trabalho!<sup>2</sup></p> <p>A professora resume os principais passos que os alunos devem seguir para efetuar a correta leitura de um horário.<sup>19</sup></p> <p>Na reta final da aula a professora usa o quadro interativo para projetar alguns horários, solicitando aos alunos que identifiquem cada um.</p> <p>São projetados horários de comboios, de autocarros, os quais os alunos identificam com facilidade.</p> <p>Os alunos partilham que já viram esses tipos de horários nas paragens dos autocarros e na CP.<sup>4</sup></p> <p>A professora questiona se os alunos ainda têm dúvidas na consulta de um horário escolar.</p> <p>A turma afirma que não existem dúvidas, mas a professora refere que voltarão a resolver este tipo de questões e que para casa levarão o mesmo tipo de exercício.</p> <p>Um dos alunos comenta que é importante saberem consultar corretamente o horário pois para o ano estarão no quinto ano e terão de consultar o horário.</p> <p>A professora distribui os trabalhos de casa, explica que são exercícios do mesmo género dos que resolveram na aula. É explicada a ficha e os alunos colocam a mesma na mochila.</p> <p>A professora questiona os alunos sobre a forma como decorreu a aula. Os alunos demonstram de forma bastante crítica o seu ponto de vista.<sup>20</sup></p> <p>A professora dá ordem de saída aos alunos e coloca-se junto à porta da sala de aula, despedindo-se dos alunos conforme saem.<sup>21</sup></p>
-----------	---

Notas de campo
N.º da aula observada: 6
<p>A aula não foi dada na sala de aula habitual. A professora trocou de sala de aula com a colega que leciona na turma A.</p> <p>A sala de aula possui computador quadro interativo.</p> <p>A aula inicia pontualmente.<sup>1</sup></p> <p>Os objetivos da aula são apresentados.<sup>7</sup></p> <p>A ficha distribuída aos alunos apresenta exercícios similares aos resolvidos na aula anterior.</p> <p>A professora dirige-se com maior frequência à aluna com Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão. Dá-lhe com frequência apoio individual.<sup>8</sup></p> <p>Verifica-se que nos alunos que estão a trabalhar corretamente a professora não se dirige a eles novamente, insistindo mais nos alunos que estavam a ter dúvidas.<sup>9</sup></p> <p>A chamada de atenção ao aluno é efetuada de forma calma e sem o colocar em realce face aos colegas.<sup>6</sup></p> <p>Há respeito pelo ritmo de trabalho de cada aluno.<sup>10</sup></p> <p>A professora apenas deu início à correção coletiva da ficha, quando se certificou que todos os alunos tinham concluído a sua resolução.<sup>10</sup></p> <p>A professora mantém um diálogo constante e ativo com a turma e há preocupação em envolver todos os alunos nas tarefas. A perseverança e curiosidade são incentivadas.</p> <p>A professora esclarece com muita frequência dúvidas de forma individual e acompanha passo a passo as tarefas desenvolvidas pelos alunos.</p> <p>As instruções são dadas de forma clara e objetiva;<sup>11</sup></p> <p>A professora explica pormenorizadamente os trabalhos de casa, explicitando o que pretende em cada resposta.</p> <p>A professora fomenta um ambiente no qual os alunos podem partilhar dúvidas, contribuindo deste modo, para a compreensão dos conteúdos abordados.<sup>16</sup></p> <p>É efetuada uma síntese no fim da aula.<sup>19</sup></p> <p>A professora questiona os alunos sobre a forma como decorreu a aula.<sup>20</sup></p> <p>Os alunos saem da sala de aula de forma organizada.<sup>21</sup></p>

## REFLEXÃO

N.º da aula observada: 6

### **Indicadores e exemplos de evidências com impactos educativos positivos:**

- Começa a aula a horas e de forma organizada;<sup>1</sup>
- É disponibilizado feedback construtivo e específico aos alunos;<sup>2</sup>
- Movimenta-se pela sala de aula enquanto fala;<sup>3</sup>
- Promove um ambiente em que os alunos podem falar livremente;<sup>4</sup>
- Estimula e encoraja a participação dos alunos;<sup>5</sup>
- Identifica as causas de comportamentos incorretos e utiliza técnicas adequadas para os corrigir;<sup>6</sup>
- Explicação clara dos objetivos da aula (foram divulgados aos alunos os objetivos das atividades propostas);<sup>7</sup>
- Evidencia atenção a questões de necessidades educativas especiais;<sup>8</sup>
- Apresenta os conteúdos e organiza as tarefas de maneira adequada às competências de cada aluno;<sup>9</sup>
- Respeitado o ritmo de trabalho do aluno/turma;<sup>10</sup>
- Fornece instruções de forma clara;<sup>11</sup>
- Integração das Tecnologias de Informação e Comunicação nas aulas;<sup>12</sup>
- Os materiais para a aula, encontram-se atempadamente preparados;<sup>13</sup>
- As opções de ensino são eficazes no envolvimento dos alunos numa aprendizagem ativa;<sup>14</sup>
- A curiosidade e a perseverança são encorajadas;<sup>15</sup>
- Os períodos de interação aluno- aluno são produtivos e contribuem para a compreensão individual da lição/conteúdos.<sup>16</sup>
- Encoraja e respeita a explicitação de diferentes pontos de vista.<sup>17</sup>
- Os alunos são tratados pelo nome;<sup>18</sup>
- Efetua síntese da/s temática/s abordada/s;<sup>19</sup>
- Ouve a opinião dos alunos sobre a forma como decorreu a aula;<sup>20</sup>
- Acompanhamento da saída dos alunos da sala de aula.<sup>21</sup>

### **Aspetos não observados e/ou aspetos a melhorar:**

Apontamentos/Observações da Investigadora
N.º da aula observada: 6
<ul style="list-style-type: none"> <li>– A professora titular de turma partilhou a planificação da aula com a investigadora, atempadamente.</li> <li>– Verifica-se melhoria na elaboração da planificação.</li> <li>– No decurso da aula observada a professora titular de turma demonstrou-se à vontade com a presença da investigadora na sala de aula.</li> <li>– Foi efetuada diferenciação pedagógica.</li> <li>– No decurso da aula, a professora titular de turma, mostrou preocupação com os alunos com dificuldades de aprendizagem.</li> <li>– A professora titular de turma demonstrou uma atitude recetiva e dinâmica/crítica no momento da reflexão conjunta.</li> </ul>

